

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra andragogiky a personálního řízení



Bakalářská práce

Barbora Lochmannová

**Vzdělávání manažerů a možnosti inovací v krátkodobých kurzech
pro nižší management**

**Training courses for managers and possibilities of innovation in
short-term courses for lower management**

Praha 2014

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Ludvík Eger, CSc.

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PaedDR. Ludvíku Egerovi, CSc. za jeho trpělivost, cenné rady a podnětné připomínky při vedení mé bakalářské práce. Dále také panu Ing. Rastislavu Tesárovi, tréninkovému manažerovi společnosti McDonald's ČR a SR za jeho čas a informace, které mi poskytl.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. 12. 2014

.....

Barbora Lochmannová

Abstrakt:

Předkládaná práce se zaměřuje na vzdělávání nižšího managementu v krátkodobých kurzech. V teoretické části se zaměřuje na definici nižšího managementu a jeho specifické postavení v organizační struktuře a na kompetence, které jsou pro ně důležité. Další část teoretické práce je věnována vzdělávání a tvorbě vzdělávací aktivity včetně způsobů hodnocení. V empirické části jsou představeny dva manažerské kurzy pro nejnižší manažery ve společnosti McDonald's ČR a SR. Na základě poznatků z teoretické části práce jsou pro kurzy navržena možná zlepšení a také změna v koncepci kurzů. Součástí empirické části je i vyhodnocení zpětné vazby, kterou účastníci po skončení kurzu vyplňují, ale systematicky se nezpracovává.

Klíčová slova:

Liniový manažeri, vzdělávání, kompetence, hodnocení vzdělávací aktivity

Abstrakt:

The present work focuses on training courses and education of lower level management. The theoretical part focuses on the definition of lower level management and its specific position in the organizational structure and competencies that are important. Another part of the theoretical work is devoted to education and the creation of educational activities including evaluation methods. There are presented two management courses in the empirical part for the lowest managerial positions at McDonald's Czech Republic and Slovakia. There are suggested possible improvements and changes in the conception rate on the basis of the theoretical work. Part of the empirical part is also evaluation of feedback provided by course participants but systematically not processed.

Keywords:

Line managers, education, competence, evaluation of educational activities

Obsah

0 Úvod.....	9
1. Nižší management.....	11
1.1 Definice nižšího managementu.....	11
1.1.1 Specifika liniového managementu.....	12
1.1.2 Úloha liniových manažerů.....	13
2. Kompetence, schopnosti, dovednosti manažerů.....	15
2.1 Definice pojmů	15
2.2 Dělení kompetencí	17
2.3 Manažerské kompetence.....	20
3. Vzdělávání v organizaci	22
3.1 Proces učení	22
3.2 Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci.....	24
3.2.1 Definice pojmů	24
3.2.2 Úloha vzdělávání	25
3.2.3 Úloha liniových manažerů při vzdělávání v organizaci.....	28
3.3 Vzdělávací proces	29
3.3.1 Didaktické principy.....	30
3.3.2 Didaktické formy	32
3.3.3 Didaktické metody.....	35
3.3.4 Často používané metody	41
4. Tvorba vzdělávacího programu	44
4.1 Projektování vzdělávacího programu	44
4.1.1 Identifikace a analýza vzdělávacích a rozvojových potřeb a přání pracovníků	44
4.2 Tvorba vzdělávacího programu	47
4.2.1 Fáze tvorby vzdělávacího programu.....	47
4.2.2 Určení cíle.....	49
4.2.3 Výstavba vzdělávacího programu.....	50

4.3 Realizace vzdělávací aktivity.....	54
4.4 Hodnocení vzdělávacího programu	56
4.4.1 Modely hodnocení	58
4.4.2 Používané metody hodnocení	61
5. Vzdělávání nižšího managementu ve společnosti McDonald's ČR a SR.....	66
5.1 Základní pojmy	66
5.2 Představení společnosti.....	67
5.2.1 Kariérní postup	68
5.3 Manažerské kompetence	70
5.4 Manažerské kurzy	71
5.4.1 Změna konceptu kurzů.....	73
5.4.2 Změna e-learningu	75
5.4.3 Změna MDP.....	77
5.5 Zhodnocení kurzů	79
5.5.1 Zhodnocení průběhu kurzů	79
5.5.2 Splnění cílů kurzů	81
5.5.3 Výstavba kurzů	84
5.5.4 Organizace kurzů	86
5.6 Vyhodnocení kurzů účastníky	87
5.6.1 Vyhodnocení kurzu FMC	87
5.6.2 Vyhodnocení kurzu SMC	89
5.6.3 Celkové zhodnocení kurzů.....	91
5.7 Zhodnocení kurzu vedoucími restaurací.....	92
5.8 Doporučení ke kurzům FMC a SMC.....	93
5.9 Doporučená změna v konceptu kurzů.....	95
5.9.1 Finanční náklady na kurzy	95
5.9.2 Pracovní náplň nově vzniklé pozice	96
5.9.3 Výhody nového systému.....	96

5.9.4 Důvody pro změnu konceptu	97
Závěr	99
Seznam použité literatury	103
Přílohy:.....	106

0 Úvod

Vzdělávání se v dnešní době považuje za investici s velkou návratností. Mnoho organizací proto vynakládá velké sumy na vzdělávání a rozvoj svých zaměstnanců. Tyto investice považují za nutné a uvědomují si, že i díky vzdělávání jejich pracovníků na všech úrovních budují svou konkurenční výhodu na trhu. Přesto jsou v dnešní době rozpočty pro oblast vzdělávání kráceny a více než dříve musejí pracovníci HR oddělení odůvodňovat každé vynaložené finance. Důraz je kladen spíše na kvalitu a efektivitu, než na kvantitu. Organizace se zaměřují na konkrétní přínosy pro své aktuální i budoucí fungování a výsledky. Začaly se zaměřovat i na kvalitu svých externích poskytovatelů vzdělávání a sledovat nové trendy ve vzdělávacích metodách.

Klíčovou roli v procesu vzdělávání hrají manažeři. Velmi často jsou to oni, kdo rozhodují, či spolurozhodují o vzdělávacích aktivitách svých podřízených. Také částečně zodpovídají za to, jak velký efekt bude mít vzdělávací aktivita v reálném každodenním fungování pracoviště. Komplexní vzdělávání manažerů je tedy důležité pro maximální efektivitu tohoto procesu na nižších úrovních. Právě proto tvoří velkou část z nákladů na vzdělávání investice do manažerského vzdělávání.

Pojem manažer je široký a zahrnuje vedoucí pracovníky na různých stupních řízení v organizační hierarchii. Obecně se dělí na nižší, střední a vyšší management. Ve své práci se budu převážně zabývat vzděláváním nižšího managementu.

Cílem předložené práce je vymezit pozici nižších manažerů a jejich specifika, popsat proces vzdělávání, výstavbu vzdělávacích aktivit a jejich hodnocení, a na základě těchto teoretických poznatků popsat a zhodnotit dva manažerské kurzy společnosti McDonald's ČR a SR, zpracovat návrhy na zlepšení těchto kurzů.

V první kapitole je vymezen pojem nižšího managementu. Je vysvětleno, jaké jsou rozdíly mezi nižším, středním a vyšším managementem.

Druhá kapitola je zaměřena na definování schopností, dovedností a kompetencí manažerů, aby bylo zřejmé, v jakých oblastech se manažeři vzdělávají a rozvíjí.

Třetí kapitola se zaměřuje na vzdělávání v organizaci. Jakým způsobem funguje učení a vzdělávací proces, a také jaké jsou různé druhy vzdělávání a učení.

Čtvrtá kapitola se pak již zaměřuje na samotnou tvorbu vzdělávacího programu. Popisuje, jak při tvorbě vzdělávací aktivity postupovat v jednotlivých fázích výstavby vzdělávací aktivity a jak ji hodnotit.

Pátá kapitola se zabývá dvěma konkrétními manažerskými kurzy společnosti McDonald's ČR a SR. Nejprve obecněji uvádí do systému společnosti a následně na základě šetření hodnotí oba kurzy pro manažery. Ukazuje několik pohledů na tyto kurzy z různých pozic v hierarchii společnosti.

Text vychází z odborné literatury zaměřující se přímo na oblast vzdělávání (Prokopenko a Kubr, 1996, Mužík, 2010, Koubek, 2007, 2011, Hroník, 2007) a z literatury věnující se tématu personálního řízení (Armstrong 2007, Kociánová, 2012), kde je jsou kapitoly věnující se vzdělávání součástí širší problematiky.

Téma bakalářské práce jsem zvolila z důvodu mého dvanáctiletého působení ve společnosti McDonald's ČR a SR, z toho deset let v manažerských pozicích v restauraci, kde byl jedním z mých hlavních úkolů vzdělávání a trénink. Měla jsem tedy příležitost pozorovat vývoj v této oblasti za posledních deset let, kdy se objevilo mnoho nových trendů ve vzdělávání a srovnávat se situací uvnitř společnosti, kde k mnoha změnám nedocházelo. Pro účely této práce jsem nezvolila celý vzdělávací systém, ale dva manažerské kurzy, v systému manažerského vzdělávání první a druhý v pořadí. Důvodem je, že tyto dva kurzy během roku konají nejčastěji a zúčastní se jich největší množství manažerů.

1. Nižší management

1.1 Definice nižšího managementu

Za nižší management bývají v organizaci považováni přímí nadřízení jednotlivých řadových pracovníků. Například to mohou být mistři, směnoví vedoucí a další, jejichž hlavním úkolem je přímá kontrola svých podřízených zaměstnanců, kterým přidělují a kontrolují práci, a zodpovídají za jejich pracovní výkony. Mají za úkol dopomoci ke splnění vyšších cílů organizace. Přestože se od nižšího liniového managementu očekává, že budou za svými nadřízenými chodit s inovacemi na zlepšení a zefektivnění procesu, aby zajistili hladší splnění cílů, většinou se od nich neočekává strategický pohled na věc. Mezi jejich hlavní schopnosti by kromě práce s lidmi měly patřit i dobré odborné znalosti vážící se k práci podřízených za něž zodpovídají.

Velmi výstižně definují práci nižšího managementu Prokopenko a Kubr (1996, s. 453), kteří označují tyto manažery za spojnicí mezi zaměstnanci a vedením. Dále uvádí, že jsou to právě oni, kdo dávají do chodu všechny strategie a myšlenky, které vysoké vedení vymyslí, jejich kompetentnost je tedy nesmírně důležitá, což je důvod, proč by měli být rozvíjeni a vzdělávání.

„Podle definice Hutchinsona a Purcella (2003) liniový manažer odpovídá za práci skupiny vyšší úrovní hierarchie řízení a jsou umístěni na nižších úrovních hierarchie řízení, obvykle pak na nejnižší úrovni. Mívají pracovníky, kteří jsou jim podřízeni, sami nemají žádnou odpovědnost za řízení nebo dozor a jsou odpovědní spíše za každodenní provádění jejich práce, než za strategické záležitosti. Roli takových manažerů obvykle tvoří kombinace následujících činností:

- řízení lidí;
- řízení provozních nákladů;
- poskytování odborných znalostí;
- organizování, např. plánování přidělování práce a rozpis směn;
- sledování pracovních procesů;
- prověřování kvality;
- jednání se zákazníky / klienty;
- měření / posuzování výkonu." (Armstrong, 2007, s. 97)

Z této definice vyplývá, že nižší management, který je předmětem zájmu této práce bývá též označován jako liniový management. Můžeme setkat s anglickým označením front-line management. Prokopenko a Kubr (1996) pak pro tyto manažery používají označení PM. Důležité je, že ve všech případech autoři myslí řídicí pracovníky na nejnižší úrovni hierarchie organizace.

1.1.1 Specifika liniového managementu

Jak uvádí Prokopenko a Kubr (1996, s. 453) minimálně ze 75 % pochází linioví manažeři z řad dělníků či úředníků, svou práci se podílejí na skutečné práci podniku, ale mají jen malou šanci ovlivňovat strategii organizace.

Souhrnně lze uvést, že od nižšího managementu se neočekávají schopnosti na úrovni strategického managementu, ale spíše sociální a technické.

Technické schopnosti charakterizují Dědina a Cajthamer (2005, s. 48) jako specifické znalosti a postupy, které manažer potřebuje pro kontrolu a zaškolování zaměstnanců a u každodenních operací při výrobě. Společenské a lidské faktory pak označují jako důležitý rys managementu, který je nutný k tomu, aby v organizaci probíhalo efektivní využívání lidských zdrojů, aby mohla fungovat týmová práce a v neposlední řadě i cit pro mimořádné, neočekávané situace a zvolení vhodného stylu vedení. Dále zařazují mezi manažerské atributy i koncepční schopnosti, které označují jako schopnost komplexního náhledu na operace v organizaci jako celku, zařazují sem ale také schopnost přijmout rozhodnutí.

Jak je možno vidět v nákresu, jehož jsou autory (viz obr. 1), koncepční, strategický pohled na věc se opravdu od nižšího managementu neočekává, jak již bylo několikrát zmiňováno. Naopak od úrovně středního řízení už je třeba mít koncepční schopnost. Do pozadí ustupuje množství technických schopností a znalostí. U top managementu je pak situace úplně opačná, není třeba téměř žádných technických schopností, ale koncepční schopnosti musí být již na vysoké úrovni. Dále je na schématu zajímavá skutečnost, že sociální dovednosti a práce s lidmi zůstávají v plné šíři od nejnižšího managementu, až po top management. Jen je nutné poznamenat, že způsob, jakým se s lidmi v organizaci jedná a jaká je etika, udává top management, jenž by také v tomto směru měl jít příkladem. Nejvíce ale na běžné zaměstnance působí sociální dovednosti právě nižšího managementu. Jinými slovy, jejich způsob jednání s lidmi je nejexponovanější, nejpříměji ovlivňuje nejvíce zaměstnanců organizace, neboť jsou to právě jejich linioví manažeři, se kterými jsou zaměstnanci v každodenním kontaktu a s

nimiž řeší své problémy. Na tento aspekt se při vzdělávání nižšího managementu často zapomíná. Top management bývá školen na mnoho soft skills, na což se u nižšího managementu neklade přílišný důraz; přitom vrcholoví manažeři mají méně podřízených, se kterými navíc často nejsou v každodenním styku, avšak první úroveň manažerů zodpovídá zpravidla za větší počet podřízených, s nimiž jsou v každodenním kontaktu.



Obrázek č. 1 – *Manažerské atributy* (Dědina, Cajthamer, 2005, s. 48)

1.1.2 Úloha liniových manažerů

Armstrong (2007, s. 98) uvádí: „Výzkum britského Chartered Institute of Personal and Development (CIPD) o spokojenosti pracovníků a psychologické smlouvě (Guest a Conway, 2005) zjistil, že příliš mnoho liniových manažerů selhává při motivování a zlepšování pracovního výkonu lidí, které řídí. Méně než polovina respondentů uvedeného výzkumu uvedla, že byla svými manažery pravidelně motivována, pouze 45% bylo spokojeno s úrovní zpětné vazby, které se jim dostávalo, a jen 37% řeklo, že jim jejich manažeři pomáhali se zlepšováním jejich pracovního výkonu. To naznačuje, že dotyčné organizace selhávaly v tom, že své manažery nevedly k pochopení jejich role při motivování lidí, a rovněž selhávaly v tom, že neřídily výkon tak efektivně, jak měly. Jak zpráva zdůraznila, jednou z největších výzev pro personální útvar je podporovat liniové manažery v řízení a rozvíjení jejich spolupracovníků a to znamená, že je potřeba pochopit odpovídající role liniových a personálních manažerů.“

Další důležitou funkcí liniových manažerů je práce v oblasti lidských zdrojů na denní bázi. Jak uvádí Hutchinson a Tailby ve svém výzkumu (2011), práce v oblasti HR se za posledních několik let proměnila a velmi používaným se stal model tzv. HR business partneringu. Jeden HR business partner poskytuje podporu v oblasti lidských zdrojů pro více manažerů, někdy i na více úrovních řízení. Běžná denní personální práce je převedena na přímé nadřízené jednotlivých zaměstnanců, na jejich liniové manažery. Je tedy zapotřebí, aby liniovní manažeři byly v tomto směru vzdělávány.

„Zaměstnanci očekávají, že liniový manažeři vědí, jak organizace funguje. Liniový manažer by měl vědět, jaká platí pravidla pro vyplňování formulářů, kým mají být vyplněny a kdy. Také potřebují být schopni provádět setkání jeden na jednoho se svými zaměstnanci a vypořádávat se s velmi často citlivými a emotivními problémy.“ (ACAS, 2014, str. 16)

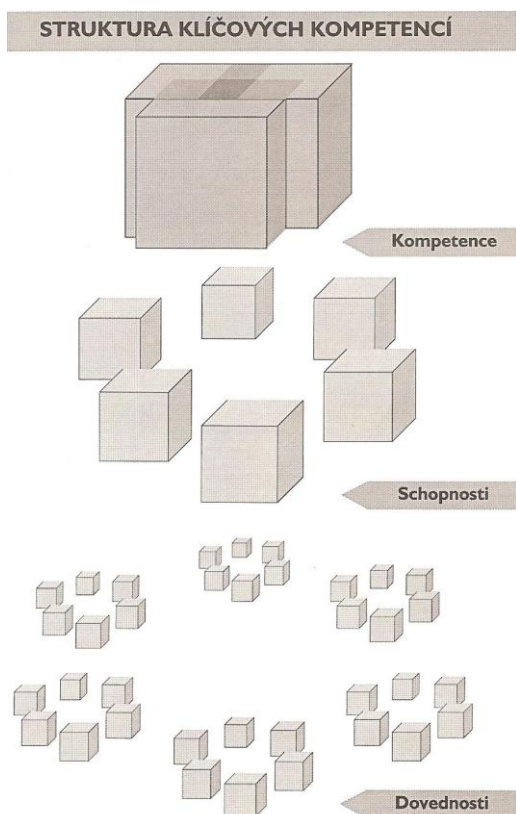
2. Kompetence, schopnosti, dovednosti manažerů

V této kapitole se zaměříme na definici kompetencí, jejich dělení a důležitost, zvláště pak u manažerů. Jak nám jasně definované kompetence mohou pomoci s efektivnějším vzděláváním nižšího managementu, ale také při hodnocení jejich výkonu, či při výběru pracovníků na tuto pozici.

2.1 Definice pojmů

Je třeba si uvědomit, jak upozorňuje Veteška a Tureckiová (2008, s. 25-26), že v dnešní době se pojem kompetence velmi často používá ve dvou významech. V prvním jako pravomoc, nebo oprávnění o něčem rozhodnout, k něčemu se vyjádřit; kompetence je tedy spojována spíše s mocí a vlivem. Ve svém druhém významu se jedná o specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod, ale i postojů. Druhé pojetí kompetencí pak pomáhá při řešení úkolů v různých životních situacích.

Dalším problémem je definice pojmu schopnost. V některé literatuře najdeme schopnost jako synonymum pro pojem kompetence, a to ve smyslu souboru specifických znalostí a dovedností (například u českého překladu Armstronga). U jiných autorů Belze a Siegriesta (2001, s. 169) najdeme schéma (viz obr. 2), který ukazuje, že schopnosti jsou vlastně podřízeny kompetencím a sloučení některých z nich teprve vytváří kompetenci. Dovednosti jsou pak na nejnižší úrovni, ale právě proto je jednodušší na ně dělat cvičení, tyto dovednosti se pak pospojují do schopností a ty dále do kompetencí, čímž vzniká logická vazba.



Obrázek č. 2 – *Struktura klíčových kompetencí* (Belz, Sigriest, 2001, s. 169)

Kompetence se skládají ze schopností, které jsou ale propojené ještě něčím navíc. Jak vysvětluje i Kociánová (2012, s. 66): „Kompetence ve smyslu souboru předpokladů člověka k vykonávání určité pracovní činnosti představují schopnosti, tj. zejména vědomosti (znalosti) a dovednosti, zkušenosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky; významnou složkou kompetencí je motivace člověka.“

Tureckiová (2009, s. 28-29) k tomu dodává, že „Kompetence už není popisována a srovnávána jen s vrozenými dispozicemi či schopnostmi k určitému výkonu, eventuálně s kvalifikací jednotlivce, ale je definována právě také ve vztahu k ochotě (motivaci) jednatelce tyto jeho schopnosti (respektive znalosti a dovednosti) dále rozvíjet a uplatňovat v zájmu vlastním, v zájmu organizace, ve které působí, i v zájmu společnosti.“

Toto potvrzuje i Beneš (2008, s. 17), když uvádí: „Zároveň se ale zprostředkování kompetencí neomezuje jen na znalosti, schopnosti pochopení a dovednosti, ale i na vnitřní připravenost a ochotu naučené použít. Kompetence tedy zahrnují i motivační stránku osobnosti, vztah k práci a ke kolektivům, sebedůvěru atd., tedy vlastnosti, které se týkají samotného jádra osobnosti. Z

hlediska psychologie se vztahují kompetence jak na senzomotorickou, tak i na kognitivní a emotivní/afektivní stránku osobnosti.“

Že mezi kompetencí a schopností je rozdíl zdůrazňují i Veteška a Tureckiová (2008, s. 30-31), kteří uvádějí, že schopnost je předpoklad k výkonu, potenciální vstup pro akci a teprve míra, jak ji dokážeme využít v kontextu situace, vytváří kompetenci.

Velmi často používaným pojmem jsou i klíčové kompetence. „Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Rovina kompetencí se vyznačuje mimo jiné tím, že různé velmi komplexní schopnosti působí společně.“ (Belz a Siegriest, 2001, s. 166)

2.2 Dělení kompetencí

Prokopenko a Kubr (1996, s. 25) dělí kompetence na dvě základní skupiny, na technické kompetence a kompetence chování a vystupování. První zmíněné zahrnují technické znalosti a dovednosti, dále pak talent a postoje, které se vztahují např. k technologickým, ekonomickým a procedurálním aspektům práce. Naproti tomu oblast kompetencí chování a vystupování zaštiťuje vše, co se týká práce s lidmi, komunikace a jednání manažerů s lidmi v organizaci i mimo ni. Tyto dvě velké skupiny kompetencí nazýváme také „hard“ (tvrdé) a „soft“ (měkké) stránky práce managementu.

Z výše uvedeného rozdělení je patrné, že technické kompetence budou vyžadovány v každé organizaci a na každé jednotlivé pozici liniového manažera jiné. Je to samozřejmě dáno specifiky jednotlivých organizací a jejich zaměřením, jestli se jedná o výrobu, služby, správu, atd. Jde také o to, jaká je náplň práce týmu, který liniový manažer vede, jaká je práce, na kterou dohlíží. Není tedy možné sestavit zobecňující technické kompetence, které by byly všeobecně platné pro všechny liniové manažery. Jejich konkrétní podobu si organizace musí určit sama a zohlednit při tom, v jaké části např. výrobního podniku se liniový manažer nachází. Je logické, že technické kompetence nebudou stejné u manažera řídícího výrobní linky a manažera, který má zodpovědnost za expedici. Na druhou stranu netechnické kompetence se dají lépe generalizovat. Proto vzniklo množství kompetenčních modelů, které jak uvádí Prokopenko a Kubr (1996, s. 34) v první řadě stanovují druhy kompetencí, ale také požadovanou úroveň každé kompetence. Tyto kompetence zároveň nemohou být posuzovány bez vzájemné vazby mezi sebou. V tabulce 1 je příklad kompetenčního modelu používaného

Americkou manažerskou asociací jako podklad pro návrhy a realizaci nových programů pro manažery. (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 34-35)

<p>Oblast cílového a akčního řízení <i>Zaměření na výkonnost</i> – Snaha dělat něco lépe (ve srovnání s osobní výkonností v minulosti, výkonností ostatních nebo vynikající standardní výkonností). <i>Aktivní přístup</i> – Schopnost chovat se aktivně s cílem něčeho dosáhnout, tj. podněcování aktivity s konkrétním záměrem. <i>Snaha o uplatnění vlivu</i> – Zájem o symboly a nástroje moci s cílem mít vliv na ostatní. <i>Využití koncepcí pro diagnózu</i> – Využívání dřívějších koncepcí pro vysvětlení a výklad situace.</p>
<p>Oblast usměrňování podřízených <i>Použití jednostranného vlivu</i> – Použití různých forem vlivu k dosažení souhlasu. <i>Zdokonalování ostatních</i> – Schopnost jít příkladem ve výkonnosti a poskytovat potřebnou pomoc při zlepšování výkonnosti. <i>Spontánnost</i> – schopnost vyjadřovat se volně a snadno.</p>
<p>Oblast řízení lidských zdrojů <i>Přesné sebehodnocení</i> – Realistický a opodstatněný názor na sebe sama. <i>Sebeovládání</i> – Schopnost potlačit osobní potřeby ve prospěch cílů organizace. <i>Houževnatost a přizpůsobivost</i> – Schopnost unést vysokou pracovní zátěž a flexibilita při adaptaci na změny života a organizačního prostředí. <i>Objektivnost</i> – Schopnost být spíše objektivní než omezený nadměrnou subjektivitou nebo osobní předpojatostí. <i>Pozitivní myšlení</i> – Schopnost zaujmout kladný postoj vůči ostatním. <i>Řízení procesů ve skupině</i> – Schopnost motivovat ostatní k efektivní práci v kolektivech. <i>Využívání společenského vlivu</i> – Využívání vlivu pro vytváření spojení, sítí nebo koalic.</p>
<p>Oblast vedení lidí (vůdcovství) <i>Sebevědomí</i> – Schopnost trvale projevoval rozhodnost nebo duchapřítomnost. <i>Koncepčnost</i> – Používání koncepcí v novém významu pro zajišťování zákonitostí a tendencí v množství informací. <i>Logické myšlení</i> – Myšlenkový proces, při kterém jedinec řadí události v kauzálním pořadí. <i>Umění ústního projevu</i> – Schopnost efektivního projevu před ostatními.</p>

Tabulka č. 1 – Kvalifikační model používaný AMA (podle Prokopenko, Kubr, 1996, s. 34–35)

Ital a Knöferl (2001) (in Veteška a Tureckiová, 2008, s. 52-53) uvádí přehled odborných, sociálních a osobnostních kompetencí následovně:

A. Odborné kompetence

znamenají schopnost:

- rozpoznat a hodnotit specifické situace jako celek, ale i v jejich částech,
- vnímat, zachovávat a rozvíjet zdroje vlastní i druhých,
- rozpoznat změny situace, jakož i předvídat střednědobý a dlouhodobý vývoj,
- stanovit priority, přijmout rozhodnutí a být iniciativní,
- používat široký repertoár metod a technik,
- pracovní úkony provádět se zručností a jistotou,
- vyjadřovat se přiměřeně situaci, srozumitelně a podle potřeby diferenciovaně,
- vyhodnotit následky jednání a poučit se z nich,
- být přístupný změnám a novinkám,
- motivovat se k učení, poukázat na dosažené změny chování a postoje a podporovat je.

B. Osobnostní kompetence

znamenají schopnost:

- vnímat, zachovávat a rozvíjet zdroje vlastní i druhých,
- akceptovat hranice a přijmout, respektive nabídnout vhodnou pomoc,
- stanovit priority, přijmout rozhodnutí a chopit se iniciativy,
- vyhodnotit účinky vlastního jednání a poučit se z nich,
- rozvíjet základní etické postoje a obhajovat je v konkrétní situaci,
- být přístupný změnám a novinkám.

C. Sociální kompetence

znamenají schopnost:

- vnímat, zachovávat a rozvíjet zdroje vlastní i druhých,
- vyjadřovat se přiměřeně situaci, srozumitelně a diferenciovaně,
- motivovat se k učení, poukázat na změny chování a podporovat je,
- vážit si hodnot a spolupracovat s ostatními,
- střídáním účasti, angažovanosti a distance vstupovat do vztahů, zachovávat je a ukončovat,
- zaobírat se konflikty, řešit je nebo je strpět.

I zde je patrné to, že kompetence se prolínají a nebylo by vhodné je separovat a chápat bez vzájemného propojení.

2.3 Manažerské kompetence

Zajímavé jsou také výsledky výzkumu, který provedl Veteška v rámci své disertační práce (2005) (in Veteška, Tureckiová, 2008, s. 122-123), kde se dotazoval manažerů na to, jaké znalosti, schopnosti a dovednosti pokládají u svých pracovníků a spolupracovníků za důležité. Výsledek jeho výzkumu je uveden v tabulce 2.

Znalosti, dovednosti, schopnosti, kompetence a zdatnost zaměstnanců	zcela nezbytné (v %)	velmi důležité (v %)	důležité (v %)	důležité celkem (v %)	méně důležité (v %)	vůbec nepotřebují (v %)
znalost cizích jazyků	41 %	7 %	27 %	74 %	19 %	7 %
komunikační schopnosti a dovednosti	76 %	24 %	0 %	100 %	0 %	0 %
adaptabilita	9 %	49 %	42 %	100 %	0 %	0 %
schopnost rozhodovat se	28 %	50 %	22 %	100 %	0 %	0 %
tvůrčí myšlení; tvořivost	51 %	43 %	0 %	94 %	5 %	1 %
schopnost řešit problémy	39 %	46 %	15 %	100 %	0 %	0 %
nést zodpovědnost	44 %	23 %	26 %	93 %	6 %	1 %
časová flexibilita, ochota cestovat	10 %	31 %	41 %	82 %	16 %	2 %
samostatnost	46 %	50 %	3 %	99 %	1 %	0 %
schopný týmové práce; kooperativnost	53 %	40 %	7 %	100 %	0 %	0 %
schopnost vést a motivovat druhé	68 %	4 %	12 %	84 %	13 %	3 %
ochota učit se a dále se vzdělávat	47 %	48 %	5 %	100 %	0 %	0 %
profesionální vystupování a chování	62 %	34 %	4 %	99 %	0 %	1 %
zdatnost v používání výpočetní techniky	25 %	33 %	28 %	86 %	10 %	4 %
zdatnost práce s informacemi	43 %	53 %	2 %	98 %	2 %	0 %
vysoké pracovní nasazení; výkonnost	48 %	35 %	17 %	100 %	0 %	0 %
analytické a koncepční myšlení	54 %	30 %	15 %	99 %	0 %	1 %
manažerské schopnosti a dovednosti	31 %	21 %	43 %	95 %	3 %	2 %

Tabulka č. 2 – *Hodnocení důležitosti klíčových kompetencí u zaměstnanců* (podle Veteška, Tureckiová, 2008, s. 123)

Porovnáme-li všechny výše uvedené modely a výzkum Vetešky, zjistíme, že kompetence, které se od manažerů očekávají, jsou stále stejné, nebo alespoň velmi podobné, pouze jsou někdy jinak řazeny či pojmenovány. Důležité pro konkrétní pozici liniového manažera je určit, které z kompetencí a schopností, či dovedností jsou opravdu nezbytně nutné pro manažera na nejnižší úrovni řízení, a na jaké úrovni mají tyto kompetence, schopnosti a dovednosti ideálně být. Na základě pracovního hodnocení, nebo např. development centra pak určit, na jaké úrovni jsou dané kompetence u konkrétního manažera a na tomto základě mu sestavit individuální plán vzdělávání a rozvoje. Pokud vezmeme příklad z uvedeného Veteškova výzkumu, tak znalost cizích jazyků označilo 7% manažerů jako věc, kterou jejich

zaměstnanci a spolupracovníci vůbec nepotřebují, 19% pak uvedlo, že je méně důležitá. Když si vezmeme příklad mistra ve výrobě, tak je opravdu velká pravděpodobnost, že znalost cizích jazyků u něj nebude důležitá, pokud někdo z jeho nadřízených, s nímž potřebuje komunikovat, není cizinec. Naopak třeba pro vedoucího logistického skladu, který musí přijímat telefonáty ze zemí, kam vyvážejí, jsou již jisté jazykové znalosti potřeba. Ale opět, úroveň jazykových znalostí vedoucího logistického skladu nemusí být na takové úrovni, jako znalost cizího jazyka, kterou musí mít jeho nadřízený, jenž v cizím jazyce sjednává obchody.

Ze všeho výše uvedeného také vyplývá, že pro vytvoření správného kompetenčního profilu jednotlivých liniových manažerů, včetně určení, jakého stupně má daná kompetence dosahovat, je zapotřebí dobré znalosti pozice, její pracovní náplně, znalosti kompetencí (tentokrát ve smyslu rozhodovacích pravomocí), bude třeba určitého pozorování práce na té konkrétní pozici, a že je třeba věnovat čas a úsilí na sestavení takového profilu.

Jak uvádí Kubeš, Spillerová a Kunický (2004, s. 44), pro firmu je poznání a pochopení manažerských kompetencí klíčové. Zajímá ji, které chování vede k úspěšnému zvládnutí pozice. Navíc bez těchto informací není možné nejen připravovat tréninkové a rozvojové aktivity, ale také stanovovat standard pro dobrý výkon, nebo provádět efektivní výběr při přijímacích pohovorech.

Sestavení konkrétního kompetenčního profilu pro pozici z nižšího managementu by bylo zajímavé, svým rozsahem však velmi obsáhlé a přesahující rámec této práce. Proto zde metoda sestavení konkrétního kompetenčního profilu nebude uvedena.

3. Vzdělávání v organizaci

3.1 Proces učení

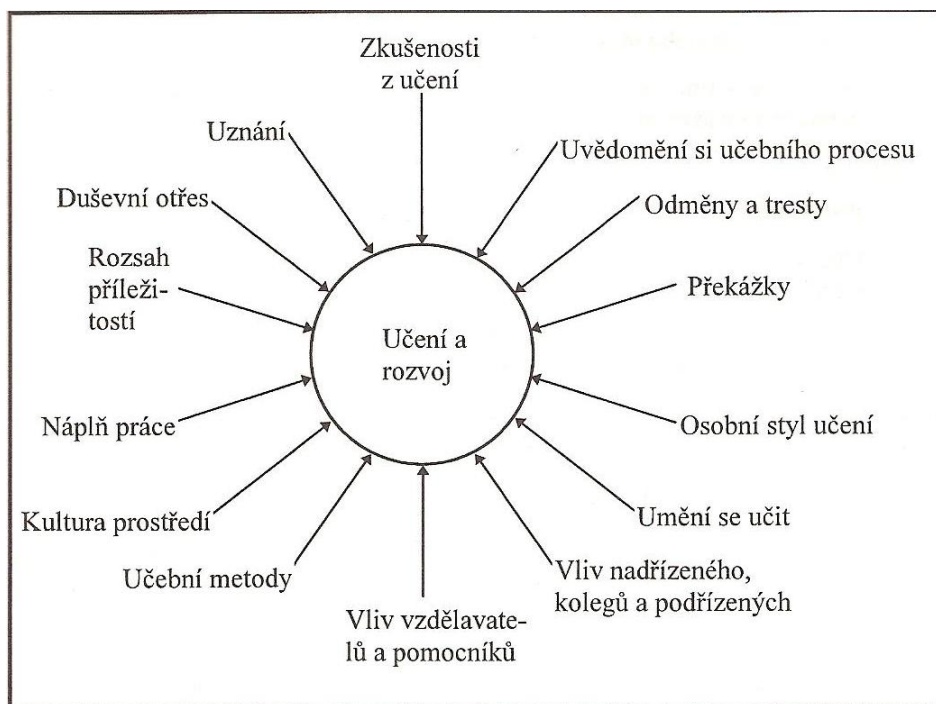
„Učení je charakterizováno jako schopnost všech živých organismů adaptovat se na změny v prostředí, v němž se nacházejí. Jeho hlavním předpokladem je motivace člověka k získávání poznatků, dovedností či zkušeností. Mechanismus učení je vysvětlován jako vytváření dočasných trvalých spojů na různých úrovních nervové soustavy. Nejvíce viditelným výsledkem učení jsou změny v chování a jednání člověka.“ (Mužík, 2010, s. 52)

Podle Knowlese (in Mužík, 2010, s. 53) potřebuje dospělý člověk vědět, proč se má něco učit a lépe mu to půjde, pokud se látka, kterou se má naučit k němu nějak bezprostředně vztahuje a zajímá ho. Za vhodný přístup k učení pak považuje učení jako řešení problému.

Podobný názor má i Armstrong (2007, s. 458), který na základě teorie očekávání tvrdí: „Když lidé cítí, že výsledky učení pro ně asi budou prospěšné, budou mít výraznější sklon se učit. Když zjistí, že jejich očekávání byla naplněna, jejich přesvědčení, že učení je něco, co stojí to, se ještě posílí.“

V průběhu vzdělávání manažerů bojujeme i s problémem, že každý se učí jinak, preferuje jiný styl učení, potřebuje jiné tempo výuky, něco jiného očekává, má jinou motivaci a mnoho dalšího. Zjednodušeně řečeno, každý je individualita a je s tím třeba počítat ve vzdělávání, tedy i v manažerském vzdělávání.

Prokopenko a Kubr (1996, s. 41) nám to nastiňují ve svém obrázku 3: Vlivy působící na učení.



Obrázek č. 3 – *Vlivy působící na učení* (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 41)

Jak uvádí Hermochová (2006, s. 35-36), psychologové prokázali pozitivní vliv názornosti na zapamatování si poznatků při učení a zároveň zjistili, že si zapamatujeme zhruba:

- 20 % z toho, co slyšíme,
- 30 % z toho, co vidíme,
- až 70 % z toho, co současně slyšíme i vidíme,
- 80 % z toho, co vidíme, slyšíme a mluvíme o tom,
- až 90% z toho, co kromě toho, že to vidíme a slyšíme i aktivně vykonáváme.

Další z výzkumů, který Hermochová (2006, s. 36) uvádí je zaměření na křivku zapomínání a říká, že:

- „z toho, co slyšíme, zapomeneme po 3 hodinách 30 %, po 3 dnech 90 %,
- z toho, co vidíme, zapomeneme po 3 hodinách 28 %, po 3 dnech 80 %,
- z toho, co současně vidíme i slyšíme, zapomeneme po 3 hodinách 15 %, po 3 dnech 35 %.“

3.2 Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci

„Učení/vzdělávání a rozvoj definoval britský Chartered Institute of Personal and Development (2001) následujícím způsobem:

Proces rozvíjení lidí v organizaci v sobě integruje procesy, aktivity a vztahy učení/vzdělávání a rozvoje. Jeho nejzávažnějšími výsledky pro podnik a podnikání jsou zvýšená efektivnost a udržitelnost organizace. V případě jednotlivců jsou výsledkem zvýšená schopnost, adaptabilita a zaměstnatelnost. Jde tedy o rozhodující podnikový proces jak v ziskových, tak neziskových organizacích.“ (Armstrong, 2007, s. 444)

Dále Armstrong (2007, s. 445) dodává, že tento proces je vlastně tvořen čtyřmi složkami: učení se, vzdělávání, rozvoj a odborné vzdělávání (výcvik).

3.2.1 Definice pojmů

V úvodu této kapitoly si tyto čtyři složky definujeme na základě relevantní literatury, aby jednotlivé dále používané pojmy byly jasnější.

Učení – „Učení je jedním z nejdůležitějších psychologických procesů, je to základní podmínka existence a vývoje jedince a celé společnosti. Protože v lidském životě se vyskytuje ohromná variabilita situací v nichž dochází k nějakému typu učení, je obtížné definovat učení obecně (...) učení u jednotlivce spočívá hlavně ve vytváření znalostí, s jejichž využíváním člověk mění své formy chování, obsahy svých činností, vlastnosti své osobnosti i vztahy k jiným lidem.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 277)

Vzdělávání – „V odborném významu je vzdělávání to, co označujeme termínem *edukace*, tedy proces řízeného učení a vyučování, k němuž dochází typicky v edukačním prostředí školy nebo v jiném edukačním prostředí (např. v rámci *podnikového vzdělávání*, *zájmového vzdělávání dospělých* aj.). Jedna z forem vzdělávání je také individuální *sebevzdělávání*.“ (Průcha, Veteška, 2014 s. 301)

Rozvoj pracovníků – „Je individuálně zaměřený na širší oblast *způsobilostí*, zejména koncepčních, metodických, řídicích, vůdcovských a na rozvoj specializovaných profesních kompetencí. Jedná se zároveň spíše o investici do budoucnosti, o vzdělávací aktivity zaměřené na budoucí potřeby kariéry jedince, které usměrňují jeho potenciál. Tím je ovšem rozvoj jednotlivců zprostředkovaně orientován i na potřeby organizace, především na zajištění jeho budoucího úspěšného fungování. V širším smyslu se jedná o přípravu organizace na

jakýkoli typ organizační změny, jež bude vyžadovat novou rozvojovou úroveň, nebo dokonce nové typy dílčích/profesionálních *kvalifikací a kompetencí*.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 240)

Odborné vzdělávání – „Termín pokrývající různé formy a obsahy vzdělávání, jež jsou specializovány na určité obory, na rozdíl od *všeobecného vzdělávání*, které specializováno není. Odborné vzdělávání a výcvik (v mezinárodní terminologii VET - vocational education & training) je členěno na dvě základní fáze: **(1)** Počáteční odborné vzdělávání: Je zaměřeno na přípravu k profesím a v České republice se realizuje ve středních *odborných školách, středních odborných učelištích, vyšších odborných školách a vysokých školách* (např. s technickým, lékařským aj. vzděláváním). **(2)** Další odborné vzdělávání, které je součástí *vzdělávání dospělých* a realizuje se v různých typech neformálního vzdělávání, například jako *podnikové vzdělávání, rekvalifikace, doškolování* aj.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 199)

Učení tedy můžeme definovat jako v podstatě nahodilý proces, který je nám coby člověku přirozený a provází nás celým našim životem. Vzdělávání je pak cílený proces učení, kdy se vědomě chceme něco naučit a využíváme k tomu různých způsobů. Důležité je že pokud se vzděláváme, většinou máme nějaký cíl, kterého chceme dosáhnout, víme, že se chceme někam posunout, něco nového se naučit a tento proces je vědomý. Rozvoj pak může být také nahodilý proces, ostatně osobnostně se rozvíjíme celý život, aniž bychom to dělali vědomě (součástí tohoto procesu je právě např. celoživotní neuvědomované učení se), ale náš rozvoj může být cílený a řízený. Ten využíváme, když se chceme například v kariéře posunout na vyšší pozici, která však vyžaduje specifické schopnosti a dovednosti, které aktuálně neovládáme, případně je neovládáme na požadované úrovni, pak je třeba zaměřit se na jejich rozvoj. Odborné vzdělávání je pak cílené učení se odborných znalostí potřebných pro výkon určité pozice.

3.2.2 Úloha vzdělávání

Koubek (2007, s. 252) zdůrazňuje důležitost vzdělávání a formování pracovníků v organizacích. Poukazuje na to, že se stává téměř nejdůležitější součástí personální práce. Organizace se totiž neustále rozvíjejí, mění, tak jako vnější podmínky organizací, a pouze ty flexibilní přežijí. Aby mohla být flexibilní organizace, musí v ní působit takoví lidé, kteří si již v dnešní době nevystačí pouze s tím, co se naučili ve škole, ale je třeba, aby si uvědomili, že vzdělávat a formovat se budou celou svojí profesní dráhu. Dále Koubek (2007, s. 252) upozorňuje, že „Soudobý charakter práce v organizacích a nejnovější metody řízení však

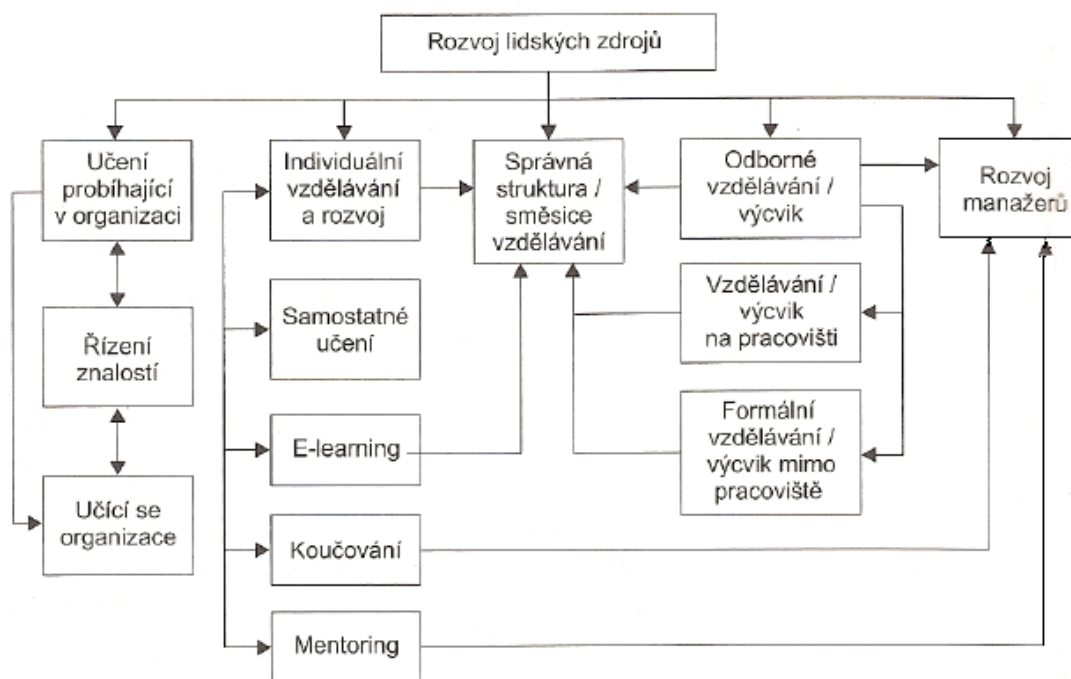
vyžadují nejen pracovníky náležitě odborně připravené a schopné si osvojovat nové odborné znalosti a dovednosti, ale i pracovníky se žádoucími rysy osobnosti, se žádoucím chováním. Proto **již nestačí tradiční způsob vzdělávání pracovníků**, jakými je např. zácvik, doškolování či přeškolování, **ale stále více jde o rozvojové aktivity** zaměřené na formování širšího rejstříku znalostí a dovedností, než jaký vyžaduje momentálně zastávané pracovní místo, a v neposlední řadě i na formování osobnosti pracovníků, formování jejich hodnotových orientací, přizpůsobování jejich kultury kultuře organizace. **Právě tyto rozvojové aktivity formují flexibilitu pracovníků a jejich připravenost na změny.**"

Důležitost vzdělávání by neměla chápat jen samotná organizace, ale i její pracovníci. Efektivní vzdělávání nepomáhá jen organizaci získat konkurenční výhodu, ale pomáhá i samotným pracovníkům získat navrch před jejich konkurencí na trhu práce. Lepší vzdělání a pozitivní přístup k němu jim zajistí lepší zaměstnatelnost.

Lidský kapitál je jedním ze třech zdrojů ekonomického růstu. Velmi důležitou částí lidského kapitálu je vzdělání. To je klíčové nejen pro ekonomický růst organizace, ale také celé země a v neposlední řadě i samotného člověka. Podle výzkumu OECD mají například v Norsku lidé, kteří mají vysokoškolské vzdělání o 26 % vyšší plat oproti lidem středoškolsky vzdělaným. (Keeley, 2007, s. 33)

Pracovníci by tedy neměli spoléhat pouze na vzdělávání, které jim poskytne organizace, ale měli by být sami aktivní.

Komplexní pohled na možnosti vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizacích nabízí Armstrong (2007, s. 444) ve svém schématu (obrázek 4) Složky rozvoje lidských zdrojů.



Obrázek č. 4 – Složky rozvoje lidských zdrojů (Armstrong, 2007, s. 444)

Kociánová (2010, s. 169) pak doplňuje že „Vzdělávání pracovníků je zpravidla chápáno jako zahrnující odborné vzdělávání i rozvoj znalostí, dovedností a schopností. Výcvik (trénink) lze charakterizovat jako osvojování (praktických) dovedností a chování prostřednictvím cvičení či konkrétní činnosti. V různých organizacích bude podoba vzdělávání a rozvoje lidí různá. V každém případě platí, co téměř pro všechny personální aktivity – že i v oblasti vzdělávání a rozvoje je třeba vycházet z potřeb a specifických podmínek každé organizace.“

I z definice Kociánové tedy vyplývá, že trénink, či výcvik jsou spíše součástí celkového vzdělávacího konceptu, než její jedinou součástí. V rámci výcviku nedochází k rozvoji pracovníků ve smyslu formování osobnosti pracovníků a jejich hodnotových orientací, jak považuje Koubek za důležité v dnešní době. Proto se v současnosti mluví o vzdělávání a rozvoji pracovníků, ne o jejich tréninku.

Harrisonová (2005) (in Armstrong, 2007, s. 461) uvádí, že existují čtyři typy vzdělávání:

„1. **Instrumentální vzdělávání** – vzdělávání, jak lépe vykonávat práci poté, co bylo dosaženo základní úrovně výkonu. Usnadňuje je vzdělávání při výkonu práce.

2. **Poznávací (kognitivní) vzdělávání** – výsledky jsou založeny na zlepšení znalostí a pochopení věcí.

3. **Citové (emoční) vzdělávání** – výsledky jsou založeny spíše na formování postojů nebo pocitů než na formování znalostí.

4. **Sebereflektující vzdělávání** – formování nových vzorců nazírání, myšlení a chování, a v důsledku toho vytváření nových znalostí.“

Koubek (2007, s. 253-254) pak definuje vzdělávání pracovníků jako personální činnosti zahrnující následující aktivity:

- Prohlubování pracovních schopností – pracovník se musí přizpůsobovat měnícím se požadavkům svého pracovního místa. Jedná se tedy vlastně o doškolování.
- Rozšiřování pracovních schopností – pracovník je vzděláván, aby měl znalosti a dovednosti potřebné nejen ke zvládnutí svého pracovního místa, ale také jiných.
- Rekvalifikační procesy – pracovníci, kteří mají povolání, které už organizace nepotřebuje, jsou přeškoleni (rekvalifikováni), na takové povolání, které je naopak žádoucí.
- Orientace pracovníka – ne vždy se organizacím daří získat pro pracovní místo takového pracovníka, který je ihned schopen plnohodnotně vykonávat práci na dané pozici, proto je třeba přizpůsobit pracovní schopnosti nově nastupujících pracovníků požadavkům, které na ně budou kladeny. Je tedy nutné nové pracovníky zaškolovat, přeškolovat, adaptovat je na specifika pracovního místa i organizace.
- Formování pracovních schopností – tento způsob vzdělávání neovlivňuje jen odbornou způsobilost, ale obsahuje i formování osobnosti pracovníka. Dochází během něj tedy k rozvoji schopností a kompetencí, které mají vliv na týmovou práci, mezilidské vztahy, atd. Tím ovlivňují i motivaci pracovníka a mají vliv na kolektivní a individuální pracovní výkon.

3.2.3 Úloha liniových manažerů při vzdělávání v organizaci

Kociánová (2010, s. 170) uvádí, že podporovat učení, které na pracovištích neustále probíhá, je úkolem právě liniových manažerů. Dále uvádí, že je důležité, aby si lidé uvědomovali, co se musí naučit, aby ve své práci byli dobří. Potřeby vzdělávání se musí identifikovat a následně k jejich realizaci použít vhodnou metodu, využít kvalitních dodavatelů vzdělávání a vyhodnocovat efektivitu vzdělávacího procesu.

S tvrzením, že podporovat učení je úkol liniiových manažerů nelze než souhlasit. Ostatně jsou to liniiový manažeři, kdo jsou v bezprostředním kontaktu s pracovníky. Aby však mohli tuto svou povinnost plnit, musí být v organizaci nastaven pozitivní přístup k učení a jeho podpora.

Nižší management může při vzdělávání pomoci tehdy, bude-li řádně proškolen. Tedy pokud pracovníky někdo naučí, jak identifikovat vzdělávací potřeby svých podřízených. V tomto ohledu by jim měli být nápomocni personalisté.

3.3 Vzdělávací proces

Pro efektivní didaktický proces musíme vzít v úvahu činitele, které jej ovlivňují. Těmi podle Mužíka (2010, s. 73-74) jsou:

- **Cíl** – jeho vymezení je pro výukový proces klíčový. Je to věc, ke které výuka směřuje a dle čeho je řízena. Pro stanovení správného cíle výuky nám může sloužit heslo SMART (specifický, měřitelný, akceptovatelný, realistický a termínovaný). (Jde vlastně o to, aby cíl nebyl formulován mlhavě, ale jasně a specificky, abychom výsledkem, že se k cíli došlo, mohli změřit, aby tento cíl byl přijatelný pro lektora i účastníky, aby požadavky nebyly příliš vysoké, ale ani příliš nízké, tedy realistické a aby bylo jasně dáno, za jak dlouho tohoto cíle dosáhneme.) Konečný cíl by měl být zároveň POKLAD, tedy pozitivní, ovlivnitelný, konkrétní, lákavý, akceptovatelný a dosažitelný.
- **Obsah (učivo)** – odvozuje se od různých profesních, kvalifikačních či kompetenčních modelů a standardů, často se pak obsah přizpůsobuje potřebám objednavatele. Neexistuje tedy jasně vymezený obsah učiva tak, jak je tomu ve školském systému.
- **Lektor** – je velice důležitým článkem, on řídí a usměrňuje didaktický proces. Jak bude výuka kvalitní, tedy záleží na jeho odbornosti, úrovni komunikačních schopností, didaktických dovednostech a osobnostních předpokladech.
- **Účastníci výuky** – jestli bude naplněn cíl výuky, záleží kromě na schopnostech lektora také na účastníkovi výuky, jeho motivaci, ale i schopnostech učení se. Jsou to právě účastníci výuky, kteří mají právo hodnotit lektora a vyjadřovat spokojenost, či nespokojenost s jeho prací, průběhem výuky, ale i s jejími výsledky.

„Didaktický proces si lze, velmi zjednodušeně, představit jako tok informací, transfer zkušeností od lektora k účastníkovi. Uvedený proces by měl podléhat určitým požadavkům či normám (didaktické principy) a měl by mít svoji organizační tvář (didaktické formy). Při realizaci výuky dominují zvolené postupy lektora, které didaktický proces řídí a regulují (výukové metody).“ (Mužík, 2010, s. 74)

Z této definice vyjdeme a upřesníme si jednotlivé pojmy: didaktické principy, didaktické formy a didaktické metody, díky čemuž získáme ucelenější pohled na proces výuky a přiblíží nám to zásady pro tvorbu vzdělávacích programů.

3.3.1 Didaktické principy

Didaktické principy, nebo také zásady jsou nejzákladnější požadavky na to, jaký má mít vzdělávací proces průběh, jak má být zorganizován a jakou má mít účinnost. Podle Palána (2002, s. 47) mezi základní patří:

- Zásada vědeckosti – musí však odpovídat úrovni znalostí účastníků a také tomu, čeho se kurz týká.
- Zásada spojování teorie s praxí – významná složka ve vzdělávání dospělých. Aby si dospělý lépe zapamatoval získané poznatky, je třeba si je propojit s praxí, kterou buď už zažil, případně zažije.
- Zásada participativnosti – všichni účastníci by se na vzdělávacím procesu měli podílet.
- Zásada soustavnosti – logické uspořádání jednotlivých učebních celků tak, aby došlo k jejich vzájemnému propojení a aby bylo správně vytavené od základů do větších specifik.
- Zásada přiměřenosti – učivo, způsob jeho podání a délka trvání musí být úměrná posluchačům.
- Zásada individuálního přístupu – i přes skupinové vzdělávání je třeba, aby lektor měl možnost přistupovat k jednotlivcům individuálně, s ohledem na jejich konkrétní představy.
- Zásada názornosti – zapojit do vzdělávání i smyslové vnímání.
- Zásada trvanlivosti – předávání informací tak, aby došlo k logickým vazbám a souvislostem, které umožní jejich vybavení právě v době, kdy je to potřeba a umožní nám poznatek logicky uplatnit.

Mužík (2010, s. 77) pak ve své publikaci uvádí, že: „Má-li andragogická didaktika pomoci vzdělávací praxi, je nutno analyzovat vzdělávací procesy a jevy a vyvozovat z nich obsáhlejší závěry. Vzdělávací činnost, zvláště v dalším profesním vzdělávání, je službou a pro její úspěšné provádění lze charakterizovat tyto dvě základní zásady:

1. Zásada partnerského přístupu k účastníkům, která je založena na aktivizaci účastníků. Pro současnou situaci je signifikantní ústup od tzv. frontálního vyučování a do popředí vstupuje skupinová spolupráce lektora a účastníků a účastníků navzájem. Role lektora je profilována do polohy facilitátora (usměrňovatele) učení dospělého.

2. Zásada nepřetržité zpětné vazby, která umožňuje získávat informace o průběhu vzdělávacího procesu a představuje hlavní způsob posuzování kvality a efektivity výuky.“

Dále Mužík (2010, s. 77-79) ze své praxe uvádí sedm didaktických zásad, které by se ve firemním vzdělávání měly dodržovat:

1. Zásada jednotnosti – soubor poznatků, kterého se účastníkům v průběhu vzdělávání dostává je ucelený a jednotný. Týká se např. vzdělávání managementu, obchodníků, projektového řízení, atd. Jde o to, aby všichni získali v dané oblasti jednotný oborový základ, který pak usnadní komunikaci a porozumění v oborových záležitostech.

2. Zásada ekonomičnosti – jde o to, aby náklady na vzdělávání byly vynaloženy efektivně. Neplatí, že nejlevnější znamená nejlepší.

3. Zásada přizpůsobení vzdělávání potřebám firmy – zvolené vzdělávání musí vycházet z jasně definovaných vzdělávacích potřeb firmy. Mělo by být přizpůsobeno potřebám firmy i její kultuře. Vzdělávací program se může odzkoušet na pilotní skupině a vyhodnotit, zda opravdu firmě vyhovuje.

4. Zásada přizpůsobení vzdělávání potřebám cílové skupiny – cílovou skupinu pro vzdělávání, např. management, je třeba ještě diferencovat na skupiny dle jejich pracovních zkušeností, pozic, atd. Jde o to, aby se nerozvíjela jen vědomostní složka pracovních kompetencí, ale také složka postojová a činnostní.

5. Zásada permanentnosti vzdělávání – souvisí s měnícím se podnikatelským prostředím, a tedy i měnícími se nároky na jednotlivé pracovní pozice. Je třeba se neustále a soustavně vzdělávat, aby manažeři a specialisté byli stále připraveni na nové změny.

6. Zásada všeobecné závaznosti – její uplatňování je důležité u vzdělávání všech skupin pracovníků, zvláště důležité je pak u vzdělávání managementu, který se většinou vzdělává shora dolů, tedy od nejvyššího managementu po nejnižší. V tomto případě je tedy zásadní, aby vyšší management vzdělávání nepodceňoval a přikládal mu velký význam, protože tomu bude tak pravděpodobně i u nižšího managementu.

7. Zásada operativnosti ve vedení výuky – výuka v kurzech by měla být poutavá a měla by reagovat na aktuální problémy, které např. zajímají účastníky. Přesto však musí být zachován směr a efektivita výuky.

Zlámal (2009, s. 62) pak uvádí devět didaktických zásad, kterými jsou: zásada názornosti, zásada uvědomělosti a aktivity, zásada soustavnosti, zásada přiměřenosti a individuálního přístupu, zásada trvalosti, zásada vědeckosti, zásada spojení teorie s praxí, zásada zpětné vazby, zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka.

Při porovnání didaktických zásad u Palána a Mužíka narazíme na některé principy, které jsou shodné, případně u Mužíka je v jednom principu shrnuto víc z těch, které uvádí Palán. Když přidáme k Mužíkovým sedmi zásadám ještě ty dvě hlavní, jsou téměř shodné s těmi, které uvádí Zlámal. Mužík ještě chápe některé principy ve větší šíři a v jiných souvislostech. Princip, který u Palána i Zlámala úplně chybí, ale Mužík ho uvádí, je zásada ekonomičnosti. Že ji Mužík uvádí, bude pravděpodobně tím, že se víc zaměřil na firemní vzdělávání, kde jsou náklady vynaložené na vzdělávání pečlivě zvažovány. Zásada všeobecné závaznosti se u Palána ani Zlámala neobjevuje. Což opět souvisí s Mužíkem uvedenými zásadami pro vzdělávání ve firmách kde nastavení tzv. učící se organizace, je zásadní pro efektivní vzdělávání a pro chuť vzdělávat se. Učící se organizace je taková, „kde lidé soustavně rozšiřují své schopnosti vytvářet výsledky, které si opravdově přejí, kde jsou pěstovány nové a expanzivní způsoby myšlení, kde se svobodně formulují a stanovují kolektivní aspirace, a kde se lidé soustavně učí, jak se učit společně.“ (Senge 1990 in Armstrong, 2007, s. 450). Také je důležitá, aby např. vůbec mohla být naplněna Palánova zásada participativnosti.

3.3.2 Didaktické formy

„Didaktickou formou většinou rozumíme určitý organizační rámec výuky, tj. vyučování a učení. Jsou to vlastně různé způsoby řízení, organizace a regulace didaktického procesu.“ (Mužík, 2010, s. 83)

Formy vzdělávání rozdělujeme podle toho, jakým způsobem vzdělávání probíhá, na přímou výuku (jinak také presenční), distanční vzdělávání, kombinované studium a sebevzdělávání. (Mužík, 2010, s. 84)

Podívejme se blíže na jednotlivé formy:

Přímá výuka – jedná se o způsob používaný ve školách, účastník i lektor jsou spolu ve stejném čase v jednom prostoru. Je to způsob face-to-face, výhodný hlavně z důvodu zachování všech didaktických zásad. Výuka se může lehce přizpůsobit aktuálním otázkám účastníků, dochází k vzájemnému učení se mezi sebou, lektor má ihned zpětnou vazbu na průběh své výuky a mnoho dalšího.

Distanční vzdělávání – lektor a účastník nejsou v neustálém kontaktu, ale neznamená to, že se nemohou potkat, naopak. Součástí distančního vzdělávání je i možnost konzultací, ať již osobních, nebo písemných, či jiný způsob (dnes především online komunikace). Lektor většinou připraví podklady pro samostudium účastníků, v případě nejasností zodpoví jejich dotazy nebo doplní informace. Podklady pak mohou mít tištěnou i elektronickou podobu, ať už na nosičích, případně on-line. Výhodou je, že tento způsob neklade nároky na konkrétní čas, účastník se studiu může věnovat tehdy, když má prostor a rozpoložení k učení. Stejně tak lektor není časově vázán. Výhodou jsou i většinou menší finanční náklady, než u presenční formy, ať už se jedná o náklady za samotný kurz, či náklady za ušlý zisk, kdy není účastník aktivní ve své práci. Za nevýhodu pak můžeme považovat nemožnost ihned vyřešit nejasnosti, lektor nemá přímou odezvu – neví, jestli účastníci např. textu rozumí, apod. Přesto je již tato nevýhoda v současnosti velmi potlačena rychlostí online komunikace.

Kombinované studium – jak z názvu vyplývá, slučuje dohromady presenční a distanční formu. Ale i kombinované studium má mnoho podob, jak může být aplikováno. Např. vstupní seminář, přednáška, kde se účastníci dovědí úvod do problematiky, o studijních materiálech, jak s nimi pracovat a další. Následně se opět mohou na lektora předem domluvenou formou obrátit a nechat si vysvětlit nejasné věci. Nakonec pak mohou být vědomosti, které měl účastník získat, ověřeny testem. Výhody jsou u kombinovaného vzdělávání stejné, jako u distančního, většina nevýhod je potlačena díky moderním technologiím. Přesto okamžitá interakce lektora s účastníky, možnost diskuze a předávání zkušeností mezi účastníky a lektorem není tak intenzivní jako v presenční formě.

Sebevzdělávání – podle Palána (2002, s. 81) je proces učení, který probíhá bez přímé interakce s lektorem, jelikož řídícím článkem je sám učící se. Je to vzdělávání sama sebe,

většinou spontánní a neformální, z různých pramenů. Pohnutkou je vnitřní potřeba. Velice důležitá je zde schopnost sebmotivace a sebehodnocení. Účastník musí znát jasné cíle svého vzdělávání a dokázat si porovnat, jak je plní. Nevýhody této formy studia jasně vyplývají z Palánovy definice sebevzdělávání, tedy neformálnost pramenů, může se naučit nevědecky ověřená fakta, většině lidem chybí právě sebmotivace. Mnoho sebevzdělavatelů neumí pracovat s literaturou, ověřovat si fakta. Spousta z nich nezná svůj cíl ve vzdělávání, nemůže tedy nijak posoudit, jestli jej bylo dosaženo, atd. Výhodou je možnost učit se, kdy je čas a chuť, možnost vybírat si prameny - internet, knihy, televize, rádio a další.

Hlavní rysy, které pomohou při správném výběru formy vzdělávání, uvádí Mužík (2010, s. 88) ve svém souhrnném přehledu. Tabulka 3.

Hlavní rysy výuky	Prezenční forma	Distanční vzdělávání	Kombinovaná forma	Sebevzdělávání
Výuková komunikace	přímá (osobní)	omezení	omezená	minimální
Kontakt lektora a účastníka	osobní	malý	malý	bez kontaktu
Časové rozložení	pevné studijní plány	podle individuální potřeby	podle individuální potřeby	zcela individuální
Sociální kontakt s ostatními účastníky	přímý	limitovaný	limitovaný	prakticky žádný
Využívání výukových technologií	podle možností	je nezbytně nutné	je nezbytně nutné	je nezbytně nutné
Učební texty	doplněk výuky	důležité médium	důležité médium	hlavní výukové médium

Tabulka č. 3 – Hlavní rysy výuky dospělých (podle Mužík, 2010, s. 88)

„**Volba vzdělávacích forem má pro didaktický proces často velký význam.** Při určení formy vzdělávání se kromě výše uvedených hlavních rysů výuky dále zvažují hlediska didaktická (je nutno naučit v relativně krátké době co nejvíce) a hlediska ekonomická

(zvažování nákladů na výuku, časových, kapacitních zřetelů apod.). Volba didaktické formy také předurčuje volbu didaktických metod.“ (Mužík, 2010, s. 89)

Situace však může být i opačná, můžeme chtít pro učení použít nějakou konkrétní a předem vybranou didaktickou metodu, která tak vlastně předurčí formu.

3.3.3 Didaktické metody

Didaktická metoda je „způsob (postup) záměrného uspořádání činností a opatření pro zajištění realizace *vzdělávacího procesu* a jeho účinnosti směrem ke vzdělávanému (posluchači, studentu) tak, aby se co nejefektivněji dosáhlo *vzdělávacího cíle*.“ (Palán, 2002, s. 118)

Mužík (2010, s. 89) dodává, že metoda není pouze přístup, kterým lektor předává znalosti a formuje dovednosti a návyky účastníků, ale že jsou to i postupy účastníka v osvojování vědomostí, dovedností a návyků. Metoda pomáhá dovést výuku k cíli a dělá celý proces efektivním. V dnešní době počet používaných metod neustále narůstá a stávají se důležitým know-how. Mužík dále uvádí jako jednu z možností jak klasifikovat didaktické metody, jako orientované na lektora, nebo na účastníka.

„Do **skupiny metod orientované na lektora** nejčastěji řadíme metody přednášení, učební rozhovor a práci účastníků ve dvojicích či skupinách.“ (Mužík, 2010, s. 90)

V tabulce 4 pak Mužík (2010, s. 90) předkládá výhody a nevýhody všech uvedených metod orientovaných na lektora.

Metody	Předpoklady	Výhody	Nevýhody
Přednáška	Rétorické schopnosti Dobré členění obsahu Názornost	Systematické předání vědomostí v krátkém čase Relativně snadná proveditelnost (nezávislost na reakcích účastníků)	Nebezpečí: záplava informací Učební efekt závislý na řečnických schopnostech lektora Minimální aktivizace účastníků
Učební rozhovor (dialog)	u lektora: Ovládání náročné metody u účastníků: Určité předběžné znalosti nebo zkušenosti	Větší aktivita účastníků než při přednášce Odpovědi účastníků = průběžná zpětná vazba pro lektora	Rozhovor může porušit červenou nit výuky Při přílišné délce nebezpečí ztráty motivace
Práce ve dvojicích a ve skupinách	Dostatek času (časově náročnější než jiné metody) Jasně zadání (event. Podklady) Přiměřené vyhodnocení	Aktivizace účastníků Zlepšení učební atmosféry společenským kontaktem Zpravidla lepší výsledky než u samostatné práce	Při nevhodném složení skupiny nebezpečí: dominantní postavení některých jednotlivců a naopak neaktivní účastníci, kteří se pouze „vezou“

Tabulka č. 4 – *Výhody a nevýhody metod orientovaných na lektora* (podle Mužík, 2010, s. 90)

„Do skupin metod orientovaných na účastníka lze zařadit hraní rolí, projektovou metodu a samostatnou práci účastníků.“ (Mužík, 2010, s. 90)

V tabulce 5 pak Mužík (2010, s. 91) předkládá výhody a nevýhody všech metod orientovaných na účastníka.

Metody	Předpoklady	Výhody	Nevýhody
Hraní rolí	Uvolněná učební atmosféra Jasně zadání Zachování zpětné vazby	Situace a schémata chování lze prožít na vlastní kůži Vytváří se podklad pro hodnocení výuky	Nejistota pro lektora: jak hra probíhá? Nebezpečí blamáže účastníků hry
Projektová metoda	Jasně zadání Zpracování podkladů Přiměřená dělba práce a obtížnost	Aktivita účastníků Zpětná vazba v reálném řešení	Bez společenského kontaktu Nebezpečí přetížení Různé prac. tempo
Samostatná práce účastníka	Přiměřená díla a stupeň obtížnosti Jasně zadání Eventuálně podklady	Aktivizace každého jednotlivého účastníka	Žádný společenský kontakt Nebezpečí přetížení, únavy Event. problémy s koordinací (rozdílné pracovní tempo)

Tabulka č. 5 – *Výhody a nevýhody metod orientovaných na účastníka* (podle Mužík, 2010, s. 90)

Další způsob dělení metod uvádí Kociánová (2010, s. 170), která metody vzdělávání dělí na používané přímo při výkonu práce na pracovišti, jinak také „on the job“, a na používané mimo pracoviště, tzv. „of the job“. Ty se konají buď v organizaci, nebo úplně mimo ni. Jako příklady metody „on the job“ pak uvádí instruktáž, asistování, pověření úkolem, koučování, mentoring, konzultování, rotace práce, pracovní porady. Příkladem metod „of the job“ je přednáška, seminář, demonstrování, případové studie, brainstorming, workshop, simulace, hraní rolí.

Některé z těchto metod vzdělávání se používají samostatně, jako například instruktáž, jiné se většinou nepoužívají izolovaně, ale v kombinaci s dalšími metodami. Takovým příkladem může být hraní rolí, které bývá ve vzdělávání zařazováno až po teoretickém úvodu (např. přednáška).

Přehledně metody vzdělávání podle rozdělení „on the job“ a „of the job“ uvádí v tabulce 6 Dvořáková (2001) in Mužík (2010, s. 92-93).

METODY VZDĚLÁVÁNÍ		
NA PRACOVIŠTI	MIMO PRACOVIŠTĚ	NA ROZHRANÍ
(on-the-job)	(off-the-job)	(mezi pracovištěm a mimo pracoviště)
Instruktaž při výkonu práce plnění krátkodobých úkolů	Přednáška získávání převážně teoretických poznatků	Pracovní porady vyměňování zkušeností, pochopení širších souvislostí, problémy pracoviště, útvaru, organizace
Asistování postupné osvojování všech aspektů určitého druhu práce	Seminář aktivnější forma získávání teoretických poznatků	Samostudium, distanční vzdělávání úzce zaměřené vzdělávání do potřebné oblasti
Práce na projektu zvládnutí komplexního úkolu	Demonstrování zprostředkování znalostí a dovedností pomocí názorného vyučování	Počítačové a on-line školící programy individualizované vzdělávání s využitím interaktivních počítačových programů
Rotace práce postupné získávání komplexního přehledu a rozvíjení systémového myšlení	Workshop, případové studie týmové řešení problémů s využitím případových studií	Firemní poradenství hledání optimální varianty řešení reálných problémů v součinnosti s poradenskou firmou
Rozšiřování a obohacování pracovních úkolů, zvládnutí většího spektra pracovních úkolů s vědomím návaznosti prací	Brainstorming, brainwriting kreativní způsob hledání alternativních řešení problémů	
Koučink vzdělávání spolupracovníků při jejich vedení, poskytování zpětné vazby na jejich výkon	Simulace aktivní způsob řešení schopností a dovedností	
Mentoring učení se od zaměstnance s přirozenou autoritou	Hraní rolí výcvik praktických schopností a dovedností	Action learning pravidelné setkávání skupiny zaměstnanců za účelem týmového učení a sdílení znalostí
Counselling vzájemné ovlivňování a konzultování mezi zaměstnancem a jeho školitelem	Assessment centre simulace reálných situací, řešení reálných problémů, simulace rozhodovacího procesu	
	Outdoor Training nácvik interpersonálních dovedností na principu „škola hrou“	Trainee programs cílené programy na přípravu zaměstnanců k převzetí složitých pracovních úkolů

Tabulka č. 6 – Dělení metod vzdělávání (podle Dvořáková in Mužík, 2010, s. 92-93)

Dle Mužíka (2010, s. 93) se v dnešní době hojně diskutuje o tzv. „tradiční výuce“, která se dává do protikladu s aktivizujícími metodami. Zatímco v tradiční výuce lektor přenáší na účastníky poznatky, zkušenosti či dovednosti podle svého standardu, aktivizující metody vedou účastníka k individuální analýze svých zkušeností a aktivní výměně zkušeností a vědomostí s ostatními účastníky, jinými lidmi. Výuka pomocí aktivizačních metod pak spočívá v různých interakcích s dalšími účastníky a jejich korekci díky výukovému procesu.

Srovnání aktivizačních a „tradičních“ metod uvádí ve svém přehledu (tabulka 7) autorka Kubiczek (2005) in Mužík (2010, s. 94-95)

Vlastnosti aktivizačních metod v kontextu metod tradičních	
Aktivizační metoda	Tradiční metoda
Subjektivita	
Účastníci jsou subjektem vyučovacího procesu - činí rozhodnutí, která se týkají obsahu a formy výuky a také průběhu a eventuálních modifikací tohoto procesu.	Rozhodnutí ve věcech obsahu a formy provádí vyučující, účastníci jsou předmětem jeho působení.
Individuální potřeby (permanentní autodiagnóza)	
Účastníci se učí tomu, co slouží doplnění jejich individuálních nedostatků ve znalostech a schopnostech, které pociťují jako individuální rozvojové potřeby.	Může se náhodou stát, že nějaká část obsahu předávaného vyučujícím bude odpovídající pro neurčenou část účastníků.
Kontrakt (negociace)	
Obsah a forma výuky je určena dohodou vypracovanou mezi vyučujícím a účastníky formou vyjednávání. V kontraktu mohou nastávat změny zohledňující stav potřeb účastníků.	Obsah a forma výuky je nadiktována vyučujícím.
Odpovědnost (vliv)	
Účastníci přejímají odpovědnost za obsah, formu a výsledky výuky. Okamžitým vyjadřováním svých potřeb a modifikací kontraktu mají aktivní vliv na všechno, co se děje ve skupině.	Účastníci nemají vliv na průběh procesu výuky a necítí odpovědnost ani za jeho průběh, ani za jeho výsledky.

Komunikace (zpětná vazba)	
Členové skupiny ovlivňují rozhodnutí, která se jich dotýkají, pomocí udržování stálé, mnohostranné komunikace, která se vztahuje jak k vlastním potřebám, tak i k obsahu a formě aktivity skupiny nebo i ke skutečným výsledkům prováděných činností a vzájemných relací (zpětné informace).	Nepřipouští se komunikace vystupující mimo obsah tématu, který je realizován vyučujícím. Vyskytnutí se komunikace tohoto typu je chápáno jako narušení aktivity vyučujícího.

Zkušenost	
Výuka je efektem současně probíhající zkušenosti a také analýzy a uspořádání zkušeností minulých a dále integrace a konceptualizace celé dosavadní individuální zkušenosti.	Hotové efekty analýzy cizích zkušeností jsou předkládány jako teorie (koncepce) k zapamatování.

Úloha učitele (vedoucího výuky)	
Lektor je organizátor procesu učení - nabývá zkušeností, společně se skupinou plánuje její aktivity, koordinuje realizaci společného plánu činnosti.	Lektor je mistrem, zdrojem znalostí, expertem představujícím hotové koncepce, osobou, která činí všechna rozhodnutí.

Tabulka č. 7 – *Vlastnosti aktivizačních metod v kontextu metod tradičních* (podle Kubiczek in Mužík, 2010, s. 94-95)

„Obecně lze konstatovat, že ve vzdělávání dospělých neexistuje jediná univerzálně použitelná metoda. Každá didaktická metoda má své nevýhody, své silné i slabé stránky, své meze a možnosti vzdělávacího působení. Nasazení metod v didaktickém procesu se často váže zejména na charakter cílů výuky i obsah a v neposlední řadě i na pedagogickou vyspělost lektora.“ (Mužík, 2010, s. 96)

I Koubek (2007, s. 265) uvádí, že volba metody vzdělávání je jedním z nejdůležitějších kroků při plánování vzdělávání pracovníků. Hroník (2007, s. 150) pak dodává, že výběr metod není náhodný a ve vzdělávacím programu jich kombinujeme několik najednou, aby se vytvořilo široké spektrum, ale přesto působil program koncentrovaně. Při použití např. jedné, či dvou metod bude sice program působit koncentrovaně, ale také monotónně a bude tak zbytečně oslabena jeho účinnost.

Mužík (2010, s. 96) ještě upozorňuje, že v souvislosti s didaktickými metodami musíme uvažovat o dvou tzv. „uzlových bodech“. První „uzlový bod“ je vztah mezi formou a metodou

výuky. Forma vzdělávání je organizačním rámcem a metoda je postup lektora, jak zprostředkovává vědomosti, dovednosti, aj. Druhým „uzlovým bodem“ je, schopnost lektora jednotlivé didaktické metody používat. Existují podrobné popisy jednotlivých metod, důležité ale je, jak si je lektor osvojí.

3.3.4 Často používané metody

V literatuře i na webových stránkách různých vzdělávacích institucí najdeme nepřehledné množství různých druhů vzdělávacích aktivit pro manažery. V následující části se podíváme na nejběžnější a nejpoužívanější z nich.

Tradiční kurzy – používají se jak na výuku tvrdých dovedností, mají většinou podobu přednášky a neprobíhá větší zapojení účastníků, tak na výuku měkkých dovedností, kde většinou dochází k velké interakci lektora s účastníky, často se řeší případové studie, či se ve výuce používá tzv. hraní rolí. Pokud se jedná o výuku tvrdých dovedností, může být k výuce použitý i webinář. Jedná se o online živou konverzaci s možností zapojení. Počet účastníků může být velký. Také lze použít online školení, v nichž většinou bývá menší počet účastníků a více se dbá na jejich aktivní zapojení.

E-learning – v současné době je organizacemi využíván pro školení např. BOZP, školení řidičů, apod. Jeho pomocí dají učit tvrdé dovednosti. Pro měkké dovednosti se však spíše nepoužívá, interakce s lektorem, případně ostatními účastníky je pouze omezená, může se využít jako výchozí studijní látka. V E-learningu se dají dělat i jednodušší typy případových studií, jejichž výsledek by pak měl ovšem objasnit lektor, který nemusí být s účastníky přímo v místnosti, ale jejich komunikace může probíhat online.

Seminář – při seminářích se účastníci aktivně podílejí na výuce, z toho důvodu je vhodný pro školení tvrdých i měkkých dovedností, přesto u měkkých dovedností by bylo vhodné ho doplnit nějakou z dalších forem vzdělávání.

Workshop – forma výuky, při níž jsou účastníci aktivní a díky svým zkušenostem a zároveň zapojení neotřelých nápadů (využívá se např. brainstormingu) dojdou k užitečnému výstupu. Pomáhá tedy například s řešením situací, které se do té doby zdály neřešitelné. Mnoho organizací, včetně těch vzdělávacích však používá slovo workshop pro nejrozličnější vzdělávací aktivity, které se vzdalují původnímu cíli workshopu.

Koučink – v dnešní době velmi rozšířený, jeho využití ve vzdělávání je pak spíše v použití koučovacích metod ve vzdělávání, které účastníky tlačí k hledání vlastního řešení a nespolehání se na příkazy, zároveň také lépe objasňuje příčiny daného rozhodnutí. Koučink v pravém smyslu „pracuje s potenciálem člověka: jak ho odhalit, uvolnit, správně nasměrovat a využít.“ (Suchý, Náhlovský, 2007, s. 17), proto by se řadil spíše do rozvoje, než vzdělávání. Koučink může v organizaci provádět externista, případně je například součástí portfolia služeb, které mohou manažeři žádat od HR, či jiného vzděláváním a rozvojem zabývajících se oddělení.

Trénink – jde většinou o procvičení nějaké dovednosti, nejčastěji z oblasti měkkých dovedností, které si účastníci měli osvojit například již dříve v praxi nebo ve vzdělávacím kurzu. Pod dohledem lektora tak danou schopnost procvičují a lektor jim k jejich počínání dává zpětnou vazbu. Nemusí být vždy samostatnou vzdělávací aktivitou, často bývá součástí tradičních kurzů, ale může být i samostatně. Samozřejmě může fungovat i v učení se tvrdým metodám a vypilování nějaké činnosti, jejímu zlepšení.

Řízené učení na pracovišti – DuFour (2006, s. 1) považuje učení se akcí, které je následováno reflexí k těm neúčinnějším. Nejlépe si ho zapamatujeme a také nejlépe pochopíme. V praxi ale většina učení přímo na pracovišti není doplněná patřičným vhledem do situace, aby došlo k jejímu pochopení a propojení souvislostí. Pokud učení takhle skutečně probíhá, dají se tak velmi dobře učit i měkké dovednosti. Když však účastník tohoto způsobu vzdělávání nedostává kvalitní zpětnou vazbu a neprobíhají nad situací diskuze, slouží tato metoda spíše k osvojení si tvrdých dovedností.

Mentoring – „Mentoring je blízký, individuální, mezigenerační vztah staršího, zkušenějšího mentora, který má zájem předat své zkušenosti a vědomosti mladšímu, méně zkušenému chráněnci (*mentee*) Jde o specifický typ mezigeneračního vztahu, v němž starší mentor předává své zkušenosti a dovednosti a pomáhá tak mladšímu svěřenci rozvíjet jeho osobnost a orientovat ho v dané společnosti a kultuře. Mentoring přináší osobnostní, vědomostní a sociální rozvoj chráněnce a je součástí procesu jeho neformálního vzdělávání.“ (DuBois a Silvesthorne, 2005; Freedman, 1993) in Brumovská, Seidlová Málková (2010, s. 11). Převezeno do podnikové praxe, mentor je zkušenější zaměstnanec, který novému pomáhá se zaučením na dané pozici, zároveň je jeho rádcem a průvodcem v oblasti firemní kultury, zvyklostí atd. Velmi pomocný je v rámci adaptačního procesu. Pokud má být mentorování skutečně pomocné, musí být děláno ne jen z příkazu, ale také z vlastní chuti mentora se novému zaměstnanci věnovat.

Outdoorové programy – jsou v dnešní době velmi oblíbené, bohužel ale také velmi často chybně pojímané. V mnoha organizacích jsou řazeny jako oddychová a relaxační aktivita. Nejsou považovány za jednu z metod výuky, tím nejsou zařazeny koncepčně. Jak uvádí Hroník (2007, s. 207) „Předně je třeba si uvědomit, že outdoor je jen prostředím, v němž se uplatňují stejné učební zásady jako u jiných metod. Není tedy cílem. Jako metoda má specifické postavení proto, že se odehrává v jiném prostředí a emoce se v něm projevují koncentrovanějším způsobem.“

Konference – odborné, zaměřené především na oblast, v níž daný manažer pracuje, jako například farmacie, automobilový průmysl, telekomunikace, apod. Většinou složené z několika odborných přednášek s možností diskuzí, často zaměřené na nějaký aktuální problém v dané oblasti. Výhodou je i možnost setkat se s odborníky v určité oblasti a prodiskutovat konkrétní dotazy. V dnešní době jsou velmi často vedeny online, bez interakce, nebo s ní (například přes webinář).

Na základě průzkumu v 1081 organizacích vydala CIPD (Chartered Institute of Personnel and Development) report pro rok 2014 monitorující vzdělávání a rozvoj v organizacích. Organizace hodnotily své tři nepoužívanější a tři nejefektivnější vzdělávací a rozvojové metody. Na základě toho vzniklo pořadí nejpoužívanějších a nejefektivnějších z nich. Celý přehled je v příloze A. Jako nejefektivnější a zároveň nejpoužívanější metoda byl vyhodnocen on-the-job trénink, druhé in-house rozvojové programy (konají se v sídle společnosti, většinou jsou lektory odborníci přímo z organizace, programy jsou ušité na míru organizaci, tímto způsobem se šetří náklady). Zajímavé je umístění koučinku od liniových manažerů na čtvrtém místě v nejčastěji používaných metodách. Autoři výzkumu přisuzují použití koučování od přímých nadřízených, místo od externistů, snaze ušetřit náklady. (CIPD, 2014, s. 8-9)

4. Tvorba vzdělávacího programu

4.1 Projektování vzdělávacího programu

Abychom vytvořili kvalitní vzdělávací aktivitu, musíme zvolit systematický přístup a držet se jednotlivých fází tvorby vzdělávacího programu, které Folwarczná (2010, s. 35) uvádí jako:

1. identifikace potřeby,
2. naplánování, včetně rozpočtu, tedy samotné vytvoření vzdělávacího programu,
3. zrealizování aktivity,
4. vyhodnocení vzdělávání, jež je podkladem pro opětovnou identifikaci potřeb.

Vzniká tak uzavřený cyklus, díky němuž můžeme neustále rozvíjet pracovníky i zlepšovat vzdělávací programy.

Postupně tedy projdeme všechny čtyři stupně tohoto systematického přístupu.

4.1.1 Identifikace a analýza vzdělávacích a rozvojových potřeb a přání pracovníků

Jak uvádí Koubek (2011, s. 146), zjistit potřebu vzdělávání je značně komplikovaný úkol, jelikož vzdělávání i kvalifikace nejsou kvantitativní, nýbrž kvalitativní charakteristiky a tím se nedají jednoznačně měřit. Zjišťování potřeby v oblasti vzdělávání a rozvoje je tedy hodně založeno na odhadech a úsudcích, důležitá je v tomto ohledu praxe, zkušenosti a sledování skutečností, které v praxi pozorujeme.

Tento přístup, který uvádí Koubek, by Mužík (2010, s. 273) nejspíše nazval klasickým přístupem při identifikaci vzdělávací potřeby. Jde v podstatě o to, že manažeři sledují své podřízené a pozorují jejich slabiny, které pak napravují tím, že je bez bližší komunikace pošlou na vzdělávací kurz. Vedle tohoto přístupu staví tzv. participativní proces identifikace vzdělávacích potřeb, kdy se očekává, že pracovník sám hledá příležitosti k rozvoji. Ty konzultuje se svým nadřízeným a společně pak hledají takové vzdělávání, které přinese prospěch oběma stranám. Sám Mužík ale dodává, že tyto dva přístupy jsou zjednodušující a samozřejmě zde fungují ještě experti, oddělení lidských zdrojů a další, kteří provádějí vlastní analýzy vzdělávacích potřeb. Ty pak konzultují s vrcholovým managementem, nadřízenými pracovníky, jichž se vzdělávání týká, ale i se samotnými pracovníky.

Pro samotnou analýzu potřeby rozvoje využíváme tři druhy informací, podle jejich šíře. Na čemž se shoduje více autorů, Mužík, Koubek i Folwarczná jejíž rozlišení informací použijeme.

1. „Informace o organizaci a trhu:

- **vnitřní** – patří sem cíle a strategie organizace, firemní kultura, styly vedení lidí, etické principy, záznamy z porad, výsledky průzkumů spokojenosti zaměstnanců;
- **vnější** – vývoj na trhu, trendy v dané oblasti podnikání, situace na trhu práce, průzkum konkurence, informace o nových trendech v oblasti vzdělávání a rozvoje a moderních stylech vedení lidí, vývoj legislativy a technologického pokroku.

2. Informace o pracovních místech a funkcích – analýzy vycházející z popisu pracovních míst a funkcí, z požadavků na zaměstnance a z jejich schopností.

3. Informace o jednotlivých zaměstnancích a manažerech – záznamy z hodnocení zaměstnanců a manažerů (především z hodnotících rozhovorů), výstupy z rozvojových center (*development centre*), vlastní požadavky zaměstnanců, zprávy z výstupních rozhovorů, evidence o absolvování vzdělávacích programů, kvalifikační struktura zaměstnanců a manažerů atd.“ (Folwarczná, 2010, s. 35-36)

Pokud získáme všechny tyto informace, dokážeme si udělat lepší představu o disproporci mezi tím, co organizace od pracovníků požaduje a co skutečně umí. Takže na základě těchto údajů se analyzuje potřeba vzdělávání pracovníků organizace a, jak Koubek (2007, s. 262-263) uvádí, využívá se přitom jedna nebo více z těchto metod:

- a) „Analýzy statistických nebo jiných průběžně zjišťovaných a registrovaných údajů o organizaci, pracovních místech a jednotlivých pracovnících.
- b) Analýza dotazníků či jiných forem průzkumu názorů, postojů a požadavků pracovníků týkajících se vzdělávání.
- c) Analýzy informací získaných od vedoucích pracovníků a týkající se potřeby kvalifikace a vzdělávání jejich podřízených, popřípadě přímo analýzy požadavků vedoucích pracovníků na vzdělávání jejich podřízených.
- d) Zkoumání a hodnocení pracovního výkonu jednotlivých pracovníků.
- e) Monitorování výsledků porad a diskusí, týkajících se současných pracovních problémů a perspektivních pracovních úkolů.
- f) Analýzy pracovních záznamů (deníků) vedených vedoucími pracovníky, specialisty, popřípadě i dalšími pracovníky.“

Folwarczná (2010, s. 36) pak uvádí, že v praxi se pro analýzu potřeb rozvoje používají závěry z pravidelného hodnocení zaměstnanců a manažerů. V případě manažerů jsou to pak často výstupy z 360° zpětné vazby. Dále dodává, že v poslední době se v analýze přikládá význam i požadavkům samotných zaměstnanců a manažerů.

Další metody identifikace rozvojových potřeb uvádí Hroník (2007, s. 137-142), který ještě dělí tyto metody na: subjektivní a objektivní identifikace individuálních potřeb a na další skupinu metod, které identifikují potřeby organizace. Mezi subjektivní individuální řadí:

- Autofeedback – nejedná se jen o diagnostickou, ale také korektivní metodu, která se dělá v půlročním až jednoročním intervalu a pomáhá nám dosáhnout změny. Variant autofeedbacku může být celá řada. Můžeme si zaznamenávat klíčová rozhodnutí a odhadovat jejich efekt a zpětně se sebeuposuzovat, případně své záznamy ještě srovnat se záznamy jiné osoby, třeba nadřízeného.
- Průběžná analýza klíčových rozhodnutí – zapisujeme si průběžně naše rozhodnutí, jim přiřadíme cíl, kterého jsme jím chtěli docílit, dále zaznamenáme jeho výsledek, zhodnotíme zdroj úspěchu, či neúspěchu a zamyslíme se nad náměty k rozvoji.
- Retrospektivní autofeedback – jedná se o analýzu výjimečných pozitivních, ale i negativních událostí, našich úspěchů a neúspěchů a v sobě samém se snažíme najít jejich zdroj. Z toho se pak poučit do budoucnosti.
- Styly učení – zde se snažíme přijít na způsob učení, který je pro nás nejefektivnější, nejvíce nám vyhovuje, tím můžeme lépe určit, jakým způsobem naplníme naše rozvojové cíle.

K metodám objektivním individuálním pak Hroník (2007) přiřazuje:

- Identifikace rozvojových potřeb nadřízeným.
- Development Centre.
- Rozvojový plán – je součástí hodnocení pracovní výkonnosti a navazuje na dohodu o rozvoji. Snaží se dát dohromady přijatelnou variantu pro obě strany.
- 360° zpětná vazba – slouží k identifikaci individuálních potřeb rozvoje, kritéria mohou být projevy kompetencí nebo chování, které jsou nezbytné pro zvládnutí úkolů.

Mezi metody identifikace potřeb organizace pak podle Hroníka (2007) patří:

- Benchmarking;
- Development Centre.

Prokopenko a Kubr (1996, s. 120) mezi techniky identifikace potřeb organizace řadí navíc například průzkum postojů, nebo průzkum manažerského ovzduší. U těchto autorů najdeme celkem kolem třiceti technik, ale oproti ostatním autorům u nich chybí 360° zpětná vazba, která je novější metodou.

4.2 Tvorba vzdělávacího programu

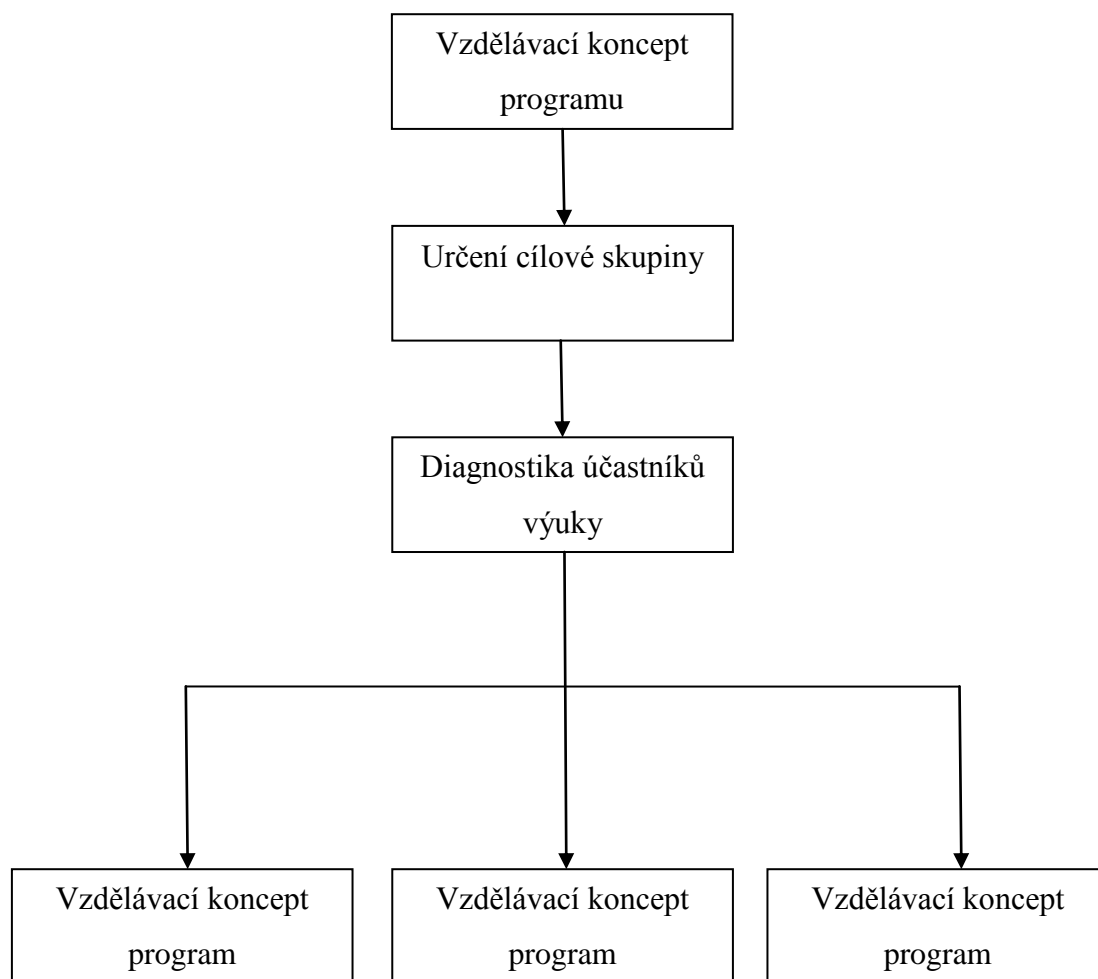
Výše byla zmíněna pravidla, která by měl dobrý vzdělávací program dodržovat, v této kapitole se již zaměříme na to, jak vzdělávací program vytvořit.

4.2.1 Fáze tvorby vzdělávacího programu

Na začátku vytvoření každé vzdělávací aktivity stojí představa (koncept) o tom, čeho by měl vzdělávací program dosáhnout, jaká je jeho funkce, cíl a třeba i obsah. Tato představa by měla být založena na výsledcích analýzy vzdělávacích potřeb, ale může se stát, že byla zadána objednavatelem, tedy mohla vzniknout zcela nevědecky, říká Mužík (2010, s. 282).

Podle Prokopenka a Kubra (1996, s. 131) "Návrh vzdělávacího programu může být definován jako proces přípravy učebních osnov a materiálů, splňujících požadavky vzdělávání a rozvoje. Efektivní návrh programu musí být proto zaměřen na pracovní výkonnost a ne na obsah tématu nebo preference lektorského sboru."

Dle Mužíka (2010, s. 283) je proces odzkoušení vzdělávacího produktu velmi důležitý a za klíčové také považuje přizpůsobení vzdělávací aktivity konkrétní cílové skupině, což ukazuje i jeho náskres tvorby vzdělávacího produktu. Tabulka 8 (Mužík, 2010, s. 282)



Tabulka č. 8 – *Tvorba vzdělávacích produktů* (podle Mužík, 2010, s. 282)

Všichni uvedení autoři se tedy shodují na tom, že kromě výjimečných případů má být vzdělávací aktivita odrazem identifikované vzdělávací potřeby. Také nacházejí shodu v tom, že její příprava je velmi zásadní pro konečnou efektivitu, a že každý vzdělávací produkt by měl být napřed odzkoušen a následně případně upraven dle cílové skupiny.

Prokopenko a Kubr (1996, s. 131) uvádějí tři hlavní fáze návrhu programu:

- **Přípravnou fázi** – v podstatě se jedná o fázi analýzy vzdělávací potřeby, což pomůže lépe stanovit vzdělávací cíle.
- **Fázi rozvoje** – jedná se o samotnou výstavbu vzdělávací aktivity, tedy stanovení programu, obsahu jednotlivých učebních hodin, jaké budou obsahovat pracovní úkoly, atd.

- **Fáze zdokonalování** – v této fázi je každá část vzdělávacího programu hodnocena vzhledem k cílům vzdělávání, na základě toho se hledají způsoby, jak je možné zlepšit vzdělávací aktivitu.

Stejní autoři (1996, s. 131) dále uvádějí, že při optimalizaci rozvojových aktivit, ještě ve fázi návrhu, bychom měli vzít v úvahu účinnost vzdělávání a efektivnost vzdělávání.

„Účinnost vzdělávání vyplývá z toho, zda vzdělávání dosahuje stanovených cílů a zda umožňuje uplatnit získané dovednosti v pracovním procesu. Ptáme se, zda k určitému rozvoji dochází při učení, nejlépe při aplikaci určité techniky – přednášky, případové studie, hraní rolí a podobně.“ (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 131)

Jde tedy vlastně o to, jestli je zvolená didaktická metoda vhodná a jestli díky ní máme možnost dosáhnout vzdělávacího cíle.

Oproti tomu „Efektivnost vzdělávání se týká nákladů a času na předání poznatků až do úrovně, která má požadovanou účinnost. Efektivnost vzdělávání je vlastností použitého vzdělávacího média. Zjišťujeme, zda má být kurz veden formou přednášek, audiovizuálními prostředky nebo s využitím počítačů atd.“ (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 131)

Známe fáze přípravy vzdělávací aktivity, a čím bychom se při její tvorbě měli řídit. Máme identifikované i vzdělávací potřeby. Abychom mohli začít reálně tvořit vzdělávací aktivitu, nebo program, musíme mít určený cíl, abychom věděli, k čemu máme směřovat. Cíl musí vycházet z předcházející identifikace potřeby, aby výsledná vzdělávací aktivita měla žádoucí účinek.

4.2.2 Určení cíle

Hroník (2007, s. 144) uvádí, že pro správné určení cíle mnohdy klade směrem od konce kontrolní otázky, které mohou mít charakter proč a v odpovědi pak protože. Jako příklad můžeme uvést otázku: „Proč naši manažeři potřebují školení na 360° zpětnou vazbu? Protože ji u nás ve firmě chceme zavést.“

Cíl pak podle Mužíka (2010, s. 27) popisuje to, co má účastník na konci vzdělávací aktivity vědět, či umět, popisuje tedy konečné chování účastníka.

Na základě jasně určeného cíle vybíráme obsah učiva a rozhodujeme se, jakým způsobem budeme výuku provádět. Tedy jak uvádí Mužík (2010, s. 39) „K cíli a obsahu vzdělávací akce

(při přihlédnutí k časovým, prostorovým a sociálním podmínkám) přiřazujeme metody a formy a k nim potom pomůcky a didaktickou techniku.“

Prokopenko a Kubr (1996, s. 135) ještě zdůrazňují vhodnost rozdělení cílů vzdělávání do dvou kategorií: Programové cíle – vyplývají z analýzy potřeb a zahrnují cíle celého vzdělávacího programu. Cíle lekce – pokud bude dosaženo cílů v každé jednotlivé lekci, počítá se, že bude dosaženo celkového cíle vzdělávání.

U dlouhodobých vzdělávacích programů doplňují Prokopenko a Kubr (1996, s. 135) ještě třetí kategorii cílů, tzv. dílčí – ten je zapotřebí sledovat pokud je vzdělávací program členěn do větších celků, které jsou sestaveny z jednotlivých lekcí.

Většina autorů, jako například Mužík, Prokopenko a Kubr uvádějí, že cíl by měl být SMART (více v kapitole 3.3 Vzdělávací proces). Příkladem takového cíle vzdělávací aktivity může být: Po skončení vzdělávacího programu budou účastníci schopni vytvořit hodnocení svých podřízených pomocí 360° zpětné vazby a budou vědět, jak tuto metodu použít k řízení výkonu.

Prokopenko a Kubr (1996, s. 137) ještě problematiku cílů vzdělávacího programu doplňují o strukturu cíle, která se podle nich dělí do 3 částí:

1. Specifikace výsledného chování – je to vlastně specifikace výsledného chování účastníků, které je definováno činnými slovesy, jako umět, vědět, znát...
2. Standardy, kterých je třeba dosáhnout – stanovují kvalitu a časové rozmezí, v jakém má být činnost vykonána.
3. Podmínky, za kterých má být cílů dosaženo – jde o popsání prostředí, pomůcek a dalšího, jež nám s dosažením cíle pomohou, nebo ho naopak ztíží.

Vše musí být jasně definováno, pokud by byl například cíl, že manažer bude umět sestavit rozpočet na další měsíc, bez dalších specifik, nebude cíl jasný. Respektive nebudeme vědět, jestli to manažer má zvládnout za tři hodiny, nebo tři dny. Těžko se nám tak bude sestavovat vzdělávací proces a ještě hůře měřit výsledky.

4.2.3 Výstavba vzdělávacího programu

Pokud máme určen vzdělávací cíl, dalšími fázemi tvorby návrhu vzdělávacího programu podle Prokopenka a Kubra (1996, s. 137-144) jsou:

- příprava učebních osnov
- výběr technik vzdělávání a rozvoje
- výběr prostředků vzdělávání a rozvoje
- hodnocení – při procesu návrhu programu je důležité počítat dopředu s hodnocením a je možné jej rozdělit do čtyř základních rovin: **rovinu odezvy** (bezprostřední zpětná vazba ihned po ukončení např. lekce, zde získáváme pouze odpovědi na otázky, jak se účastníci učí a zda jsou spokojeni, nebo nespokojeni), **rovina vzdělávání** (určuje množství znalostí, které účastníci v průběhu nabyli. Návrh procesu hodnocení pak bude zahrnovat získané znalosti, dovednosti a postoje), **rovina pracovních návyků** (zde je posuzováno, jak vědomosti získané v procesu vzdělávání, aplikuje účastník na svém pracovním místě) a **rovina funkční** (zde se posuzují změny ve výkonnosti oddělení, nebo celé organizace, na které bylo vzdělávání zaměřeno).

Hroník (2007, s. 146) pro výstavbu vzdělávací aktivity používá slovo designování a zdůrazňuje, že při tomto procesu je třeba vzít do úvahy pět elementů:

- **„Kontext** (společnost, kultura, firma a její strategie)
- **Student** (zde je zahrnuta i teorie učení s křivkami zapomínání, styly učení apod.)
- **Lektor a interakce** (didaktika včetně uplatnění učebních zásad - strategií a taktik učení)
- **Téma, obsah a jeho struktura**
- **Prostředí** (např. virtuální či outdoorové)“

Podle Hroníka (2007, s. 147-160) dále výstavba nebo designování vzdělávacího programu postupuje k vytvoření celkového konceptu. Ten má smysl vytvářet pouze v případě, že se jedná o komplexnější vzdělávací program, ne pouze vzdělávací aktivitu zaměřenou například na „Jak podat zpětnou vazbu“. Hroník tyto jednorázové vzdělávací aktivity zaměřené na konkrétní jednu potřebu, která aktuálně v organizaci vyplynula, označuje jako „kusovky“. Ve fázi vytváření celkového konceptu zdůrazňuje vymezení délky jednotlivých aktivit a jejich rozložení v čase. Pokud je vytvořen celkový koncept, následuje výběr metod a forem, vytvoření harmonogramu. Jako příklad harmonogramu je možné použít jeho harmonogram z výcviku Vedení lidí I. (1. den) (Hroník, 2007, s. 155), tabulka 9. Při tvorbě harmonogramu zdůrazňuje jeho logickou výstavbu a rytmus. Důležité je 3P - poselství, příklad z praxe, překvapení, kdy by podle něj v každém bloku mělo být jedno téma vztažené k praxi, mělo by tam být jedno silné poselství a jedno překvapení (téma použité odjinud, jež poukáže na

problematiku a stane se tak snadněji zapamatovatelné, je k němu vztažen "aha efekt"). Dále zdůrazňuje, že při designování rozvoje a vzdělávání je součástí i rozpočet a výběr dodavatele (ten může probíhat v různých fázích designování, někdy již na samém počátku a podílí se na designování, někdy již pomáhá s analýzou vzdělávací potřeby a někdy, zejména u standardizovaných kurzů, je vybrán až v samotném závěru).

Hroník (2007, s. 156) také upozorňuje na možnost použití filmu, jako jednu z možných metod, jak doplnit designování rozvojových a vzdělávacích programů.

Můžeme se setkat s použitím krátkých videí, vložených například do prezentací. Videá jsou buď použita z internetu, případně jsou to krátká videa natočená speciálně pro účel dané vzdělávací aktivity.

Podle Mužíka (2010, s. 288) „je možné shrnout, že každý návrh vzdělávací programu by měl obsahovat minimálně tyto součásti:

- analýzu vzdělávacích potřeb (vč. zdůvodnění účelu, smyslu programu),
- analýzu účastníků (včetně předpokladů pro vstup do vzdělávacího programu),
- stanovení vzdělávacích a učebních cílů,
- sestavení učebních plánů a osnov,
- výběr metod vzdělávání a rozvoje,
- výběr didaktických prostředků,
- stanovení požadavků na lektory,
- stanovení nástrojů a metod hodnocení.“

1.den	Program	Zadání a obsah	Cíle	Metody	Materiál a pomůcky
09.00-09.30	Zahájení a očekávání. Přivítání, představení harmonogramu, cílů. Sdělení očekávání				
09.30-10.30	PODLE ČEHO DRUZÍ POZNAJÍ, ŽE JSEM OBSTÁL V MANAŽERSKÉ FUNKCI	Objektivizace cílů rozvoje (20 min). V čem je tato situace nová.	Uvědomění si, jaká jsou očekávání druhých a jaké změny vlastně představuje manažerská role, co bude mou prací.	Brainstorming a facilitace.	Samolepky, flip chart
	Třídění	Druzí to mohou poznat, že jinak řeším problémy, jinak se vztahuji k druhým lidem a jak zacházím sám se sebou.		Facilitace a třídění	Samolepky, flip chart
	Shrnutí	Společné formulování, co všechno vyplývá z nové role. Nástin skupiny kompetencí (kompetence řešení problému, interpersonální kompetence a kompetence sebeřízení).		Shrnutí a zarámování	
10.30-10.50	Přestávka				
10.50-11.35	CO POTŘEBUJI (MINIMÁLNĚ), ABYCH JAKO NOVĚ JMENOVANÝ MANAŽER OBSTÁL VE SVÉ FUNKCI	Učební a rozvojové cíle. Volné asociace (45 minut). Psaní na lístečky.	Uvědomění si, co všechno je ve hře a přebírání odpovědnosti za svůj rozvoj.	Brainstorming a facilitace.	Samolepky, flip chart
11.35-12.05	Třídění	Asociace mohou být aktivní (co udělám proto, abych...) nebo pasivní (co potřebuji od druhých, abych...). Také mohou zde být obavy (co mě může brzdit). Je třeba všechny podněty utřídit.		Facilitace a třídění	Samolepky, flip chart
12.05-12.35	Shrnutí	Společné formulování, výklad kompetencí a vztáhnutí ke kompetenčnímu modelu.		Shrnutí a zarámování	Flip chart.
12.15-13.15	Oběd				
13.15-15.45	JAK A ČÍM MOHU DOSÁHNOUT SVÝCH UČEBNÍCH CÍLŮ	Volné asociace na téma JAK a ČÍM mohu dosáhnout svých cílů. Co všechno mohu udělat, abych svých cílů dosáhnul.	Objevení si metod rozvoje, v nichž tréninky dle katalogu jsou jen menší částí rozvoje.	Brainstorming a facilitace.	Samolepky, flip chart
	Třídění	Třídění metod a nástrojů, rozdělení na metody za chodu a mimo chod. Představení programu, který byl designován na základě vstupů od zkušených manažerů.		Facilitace a třídění	Samolepky, flip chart
	Diskuze a konečný design	Konfrontace navrhovaného programu a práce ve skupině během dne. Doplnění podnětů, které nejsou v návrhu.		Shrnutí, zpracování a zarámování.	Flip chart.
15.45-16.15	Zpětná vazba k programu a zakončení				

Tabulka č. 9 – Ukázka programu s převažující diskusní částí (podle Hroník, 2007, s. 155)

Při srovnání způsobu výstavby vzdělávacího programu podle výše uvedených autorů, najdeme stejné záhytné body, které je důležité při tvorbě zvážit. Hroník je shrnul do pěti elementů, které Prokopenko a Kubr zdůrazňují v různých fázích výstavby rozvojového a vzdělávacího programu a Mužík je přehledně shrnuje do součástí výstavby vzdělávacího programu. Ve svých publikacích autoři Prokopenko, Kubr a Hroník zdůrazňují i finanční rozpočet na vzdělávací program, který je výrazným determinantem např. pro volbu formy vzdělávání. Mužík finanční rozpočet nezmiňuje v minimálních součástech návrhu, ale ve své publikaci se financováním vzdělávacích aktivit často zabývá a také si uvědomuje jeho důležitost, jelikož i v jeho příkladu návrhu vzdělávacího programu (2010, s. 295) je kalkulace nákladu součástí návrhu. Zajímavostí, kterou uvádí Hroník a u ostatních autorů ji takto explicitně vyjádřenou nenajdeme, je 3P, které dovedou dát jednotlivým učebním blokům jasný řád a slouží k lepšímu zapamatování si.

4.3 Realizace vzdělávací aktivity

Mezi konceptem na papíře a uskutečněním vzdělávací aktivity je ještě poměrně dlouhá cesta. Velmi výstižně to vystihuje Hroník (2007, s. 161), když vzdělávací program přirovnává k divadlu. „Ve fázi designování představení vznikl scénář, respektive jeho adaptace. Režisér má představu o všech výrazových prostředcích, o hercích, ale i o publiku, které chce oslovit. Teď je třeba začít s realizací. Než bude završena premiérou a dalšími reprízami, je potřeba připravit scénu, herce pomocí zkoušek, naučit se používat různé rekvizity a některé nově zařadit, některé vyřadit. Dochází k doladění scénáře a všech původních představ. Realizace tedy není jen premiéra či repríza.“

Podle Hroníka (2007, s. 162) má proces realizace tři fáze: příprava, vlastní realizace a transfer.

Realizace vzdělávací aktivity tedy není jen její příprava na papíře, ale podle cílů a obsahu vzdělávací aktivity, s ohledem na formu a také rozpočet, se musí vybrat vhodní lektori, místo vzdělávání a mnoho dalšího. Velmi důležité je, aby všichni účastníci byli vědomostmi připraveni na úroveň, na které bude lektor stavět. Proto je vhodné, aby dostali ještě před zahájením vzdělávací aktivity materiály, které si mají individuálně projít. Všichni tak budou znát např. jednoduché základy, na kterých bude lektor stavět a vrátí se k nim jen namátkou. Takové, které nebude celé vysvětlovat, jelikož by to bylo časově nejen náročné, ale třeba i

proto, že pro spoustu účastníků by nebyly zajímavé, jelikož danou problematiku už znají. Samostudiem se tak dostanou na podobnou startovní čáru.

Při výběru materiálů pro samostudium, ať už před vzdělávací aktivitou, nebo například v mezidobí, než začne druhá, třetí, či další část vzdělávacího programu, bychom měli vzít v úvahu dostupnost materiálu a jeho rozsah. Pokud například dáme manažerům za úkol mít přečteného celého Armstronga, bude velmi malá pravděpodobnost, že to někdo skutečně udělá. Ať už z toho důvodu, že se jedná o rozsáhlou publikaci, nebo i z důvodu dostupnosti. Pokud stejný úkol ve stejnou dobu má např. patnáct lidí, tak aby se ke knize všichni dostali, bude si jí muset většina koupit, a ne každý bude ochoten investovat. Pokud tedy chceme, aby účastníci měli některé vědomosti z této knihy, je lepší jim z ní sestavit prezentaci, nebo výťah. Materiál jim buď poskytnout v tištěné podobě, nebo pomocí e-learningu, atd..

Jen na příkladu studijních materiálů před kurzem si můžeme ukázat, kolik nejrůznějších aspektů a detailů je třeba zvážit a zajistit dříve, než vzdělávací aktivita začne. Z dalších můžeme například uvést zajištění dopravy, občerstvení a případně ubytování. Podle aktivit které budou součástí programu pak i dress code a mnoho dalšího. Jednotliví lektoři musejí mít své zázemí, musejí se sjednotit jejich časové harmonogramy, což zvláště u žádaných a kvalitních lektorů může být problém. Lektoři si musí připravit své prezentace s ohledem na své cíle, obsah, časovou dotaci a účastníky. Musí být připravené všechny didaktické pomůcky a musíme mít jistotu, že je všechny umí lektoři používat.

Je toho skutečně mnoho, co se musí před zahájením vzdělávací aktivity vyřešit. Tato fáze přípravy, jak uvádí Hroník (2007, s. 162-172) se dá rozdělit na tři části: příprava lektora, příprava účastníků a organizační zajištění.

Pokud jsou všechny tyto tři fáze zajištěny, můžeme přejít k fázi samotné realizace. Ta má také svá úskalí. Během ní můžeme narazit na mnoho nečekaných problémů, které někdy vzniknou přes veškerou snahu vše důkladně připravit. Někdy poukáží na nějaký nedostatek v přípravě. Můžeme se například setkat s nepřipraveností uchazečů, velkou diferencí mezi jednotlivými účastníky, s pasivními účastníky, také může být ve skupině nějaký rušivý element a mnoho dalšího.

Poslední fáze tzv. transferu je, jak uvádí Hroník (2007, s. 174), přenesení naučeného do praxe. Již při tvorbě vzdělávací aktivity bylo počítáno s aktivitami po skončení programu, aby program měl smysl a poznatky byly přeneseny na pracovní místo a mohlo dojít k zvýšení

výkonnosti apod. Je také vhodné zajistit, aby informace, které byly stěžejní pro celý program byly například někde on-line umístěny, aby se k nim účastníci mohli v případě potřeby vrátit.

Hroník (2007, s. 174-175) uvádí několik způsobů, jak zakotvit efekt organizovaného vzdělávání po skončení vzdělávacího programu:

- „Realizuje domácí úkol.
- Referuje (přednáší) svým kolegům s nastíněním možných aplikací.
- Provádí krátký workshop (i na pokračování).
- Provádí sérii krátkých výcvikových bloků.
- Na základě inspirace vytvoří kurz, který bude těsněji reflektovat specifické podmínky.
- Vypracovává projekt, který zhodnocuje přínos kurzu.“

4.4 Hodnocení vzdělávacího programu

Již bylo zmiňováno, že nedílnou a velmi důležitou součástí tvorby vzdělávacího programu je i jeho hodnocení. Jak byl proces přínosný, k jakým změnám např. v chování či výkonnosti došlo. Chceme vědět, jestli finanční prostředky vynaložené na vzdělávání měly smysl a vrátí se nám. Vyhodnotit přínos a finanční návratnost vzdělávání, je velmi obtížné, ale nutné. Nejen že nám dobře provedené zhodnocení vzdělávání může ukázat jeho slabiny a pomoci ho zlepšit, ale pro schvalování rozpočtů bude chtít top management vidět prokazatelný přínos. Může se jinak stát, že nám peníze na vzdělávací aktivity nedá, případně je poskytne velmi omezené. Každé oddělení ve firmě ukazuje svoje výsledky, některá oddělení, jako například finanční, to mají jednodušší. Všechny čísla mají dána a jejich data jsou jasná a platná. Horší pozici má pak například oddělení marketingu, jejichž jasné výsledky se ukazují poměrně složitě. I přes výbornou a masivní kampaň může docházet k poklesům v prodeji z důvodů, které oni nemohli ovlivnit, například ekonomická krize, apod. Přesto jsou schopni přibližně odhadnout, jaký by byl pokles, kdyby kampaň vůbec neproběhla a tím určit její celkový přínos. Podobné je to i s návratností investic do vzdělání. Není jednoduché odstranit všechny možné faktory, které kromě vzdělávání, ovlivňují konkrétní výsledky organizace. Jako příklad můžeme uvést fluktuaci. I přestože bylo jedním z cílů manažerského vzdělávání snížit z dlouhodobého hlediska fluktuaci, tak se za sledované období může fluktuace naopak zvýšit. Přesto to nemusí znamenat neúspěch vzdělávacího programu. Fluktuaci mohl ovlivnit například faktor velkého zhoršení ovzduší ve městě, kde organizace sídlí. Mnoho lidí se tak rozhodlo odstěhovat do sousedního menšího města, kde také mohou sehnat podobnou práci. Do stávajícího zaměstnání se rozhodli nadále nedojíždět. V tomto případě by bylo potřeba

zjistit, jaký by byl dopad v případě, že by vzdělávací aktivita uskutečněna nebyla. Je možné, že by fluktuace byla ještě větší, případně by na ni vzdělávací aktivita neměla žádný dopad, protože život v čistém prostředí by býval pro zaměstnance jednoduše zásadní.

Když se podíváme na to, jak je možné vzdělávací aktivity vyhodnocovat, měřit jejich efektivitu, návratnost a celkový přínos, je dobré si uvědomit, že způsob hodnocení vzdělávací aktivity je třeba zvažovat v době tvorby konceptu.

Také jen zmíníme, že by měl být rozdíl mezi hodnocením u kurzů, které jsou úplně nové, nebo krátce v běhu, oproti již fungujícím aktivitám, které již prokazatelně přináší výsledky. Vzhledem k tomu, že naprosto komplexní zhodnocení vzdělávací aktivity je poměrně časově i finančně nákladná záležitost, je jasné, že takto nebudeme hodnotit každý jednotlivý kurz, který se například opakuje se stejným konceptem každé tři měsíce a přináší výsledky. U takového kurzu bude hodnocení po každém z nich méně obsáhlé. Minimálně do doby, než se rozhodneme tento kurz inovovat.

Naopak u premiéry a například dvou dalších opakování nově zavedeného kurzu bychom měli udělat hodnocení komplexní a velmi podrobné. Teď z toho možná vyplývá otázka, proč hodnotit kurzy, které již delší dobu běží a mají, jak jsme uvedli, prokazatelné výsledky. Důvodem je v tomto případě fakt, že přestože kurz bezproblémově běží, za nějaký čas může dojít k drobným změnám, které budou mít negativní vliv na účastníky vzdělávání. Pokud nebudeme průběžně sledovat jejich reakce, případně reakce jejich nadřízených, nedozvíme se včas, že se vyskytl nějaký problém. Takovým problémem může být i detail, například změna majitele hotelu, kde máme pro účastníky zajištěné ubytování. Nový majitel neposkytuje takový servis, účastníci se necítí pohodlně a jsou otráveni, nesoustředí se na vzdělávání. Jiným takovým problémem u déle běžícího kurzu může být například fakt, že jím prošlo již hodně pracovníků. V rámci vzdělávání na pracovišti tak již došlo k přenosu části znalostí a dovedností i na ty, kteří se zatím tohoto vzdělávání nezúčastnili. Když však jsou organizací poslání na tento kurz, jsou znuděni obsahem, protože již pro ně není spousta věcí nových, ale naopak je znají. To může být impulz k inovaci, který by se k nám ale nedostal, pokud bychom vzdělávání průběžně nehodnotili.

Prokopenko a Kubr (1996, s. 184-185) uvádí čtyři hlavní důvody hodnocení vzdělávání, kterými jsou: učení, zdokonalování, kontrolování a ověřování. Ověřování má za úkol posoudit, jestli má kurz pro jeho účastníky přínos, jestli vynaložený čas a peníze měly smysl. Kontrolování je pak sledování průběhu vzdělávacího procesu, kontrola práce lektorů, jejich

postupu, způsobu provedení kurzu. Zdokonalováním mají na mysli zlepšování kurzů, jednotlivých detailů, ale i struktury a náplně kurzu. Posledním důvodem, proč hodnotit, je učení. To je podle autorů přehlíženým důvodem, jelikož sem patří samotní účastníci. Tady mohou být systémy hodnocení navrženy například tak, aby nejen pomáhaly zlepšit kurz, ale aby samotní účastníci lépe setřídili, co se vlastně naučili.

Teď již víme, že hodnocení je opravdu důležitou součástí vzdělávacího procesu, známe i důvody proč hodnotit, takže se podíváme, jak hodnocení probíhá.

4.4.1 Modely hodnocení

Podle Mužíka (2010, s. 295) má hodnocení účinnosti vzdělávacího programu v podstatě dvě hlavní části. První část zkoumá didaktickou účinnost v průběhu akce a druhá zkoumá dopad vzdělávání na efektivnější provádění některých pracovních úkonů. Didaktická účinnost se pak zkoumá snadněji, jelikož se jedná o nárůst vědomostí a dovedností, které lze poměrně dobře změřit. Mnohem těžší je pak právě druhá část, kdy zkoumáme změny v rámci pracovního procesu.

Hroník (2007, s. 178) dělení podle Mužíka, (u Hroníka označováno jako bezprostředně po aktivitě, nebo s odstupem) doplňuje ještě dalším dělením z pohledu hodnotitele vzdělávací aktivity. Kdo je autorem, jestli samotný účastník, nebo třetí, ideálně do procesu nezainteresovaná osoba. Dalším hlediskem, které Hroník pro dělení způsobu hodnocení vzdělávání používá, je podle formy záznamu. To může být buď pomocí tzv. „tužka-papír“, nebo v elektronické podobě. Na základě tohoto dělení vypracoval Hroník (2007, s. 178) Matici metod měření dle autorství a časového horizontu (tabulka číslo 11), kde přímo uvádí konkrétní metody, které jsou vhodné pro použití v různém časovém horizontu a různým pozorovatelem.

		Horizont hodnocení	
		krátkodobý	dlouhodobý
Hodnocení	Subjektivní (hodnotí sám účastník)	Hodnocení spokojenosti Dopis sobě a lektorovi	Autifeedback Rozvojový plán (část), 360° zpětná vazba (sebehodnocení)
	Objektivní (hodnotí pozorovatel)	Test-retest, případové studie, mystery shopping, AC/DC	Rozvojový plán (část), hodnocení nadřízeným, mystery shopping, 360° zpětná vazba (hodnocení druhými), trend výsledků, benchmarking, MBO, BSC

Tabulka č. 10 – Matice metod hodnocení dle autorství a časového horizontu (podle Hroník, 2007, s. 178)

Autoři Prokopenko a Kubr (1996, s. 186-188) uvádějí čtyři obecné modely hodnocení - vědecký, systémový, instruktivní a intervencionalistický, jejichž použití, ale i slabé stránky přehledně shrnuli do tabulky (tabulka 10).

	Model hodnocení			
	Vědecký	Systémový	Instruktivní	Intervencionalistický
Hlavní poslání	Ověřovat	Kontrolovat, zdokonalovat	Ověřovat, zdokonalovat	Zdokonalovat, učit se
Metody/ charakteristiky	Měření, testování, kontrolní skupiny, statistika	Srovnávací stupnice, srovnávání výsledků se stanoveným cílem	Pozorování, úzké zaměření, diskuse	Krátké testy a rozhovory, zaměření na dotazy zúčastněných
Využití	Velmi zřídka využívaný, spíše iluze	Nejčastěji využívaný model pro hodnocení vzdělávání	Užitečný pro nové programy, poskytuje pohled zevnitř	Využívaný poradci, účinný nástroj pro zavádění změn
Slabé stránky	Obvykle neprůkazný, složitý a drahý, často není relevantní	Všímá se triviálních výsledků, předpokládá realitu cílů	Nákladným s výsledky se obtížně pracuje	Může být považován za tendenční

Tabulka č. 11 – Obecné modely hodnocení (podle Prokopenko a Kubr, 1996, s. 187)

Co se týká hodnocení vzdělávání, většina autorů, jako třeba Mužík, Folwarczná nebo Hroník vychází ze čtyř úrovní vyhodnocování vzdělávání, které doporučuje Kirpatrick (1994) in Armstrong (2007, s. 508-509):

1. Úroveň – **Reakce** – její podstatou je zkoumat, jak účastníci na vzdělávání reagují, zkoumá vlastně bezprostřední spokojenost zákazníka.

2. Úroveň – **Hodnocení poznatků** – zde se hodnotí, do jaké míry byly naplněny cíle vzdělávání. Jak se změnilo množství vědomostí, jaké dovednosti si účastníci osvojili, jak se změnilo postoje. Zde by měly být použity testy před a po skončení aktivity, buď metodou „tužka-papír“, ústní zkouška, nebo například ukázka práce.

3. Úroveň – **Hodnocení chování** – zde se hodnotí chování účastníků vzdělávání po opětovném zařazení zpět na pracovní pozici. Chceme vědět, nakolik uplatnili účastníci své nově nabyté znalosti v praxi. Je ideální, pokud můžeme pracovníka pozorovat před kurzem a pak po něm a sledovat rozdíl. Mělo by se však pracovníkům dát dostatečné množství času, aby byli schopni převést své chování do praxe.

4. Úroveň – **Hodnocení výsledků** – zde se hodnotí, jak vzdělávání pomohlo k celkovému výkonu organizace. Jde o posouzení jeho nákladů. Musí vycházet ze stavu před vzděláváním, tudíž musíme zkoumat ještě před zahájením vzdělávací aktivity, a ze stavu po ní. Hodnotit by se mělo pouze v předem definovaných oblastech, které byly dány jako cíle vzdělávání. Zde se již velmi špatně oddělují jednotlivé faktory, které působí na to, co chceme posuzovat.

Armstrong (2007, s. 509) pak ještě uvádí **početní metodu návratnosti investic**, ta se někdy přidává jako pátý stupeň. Vypočteme ji jako:

$$\frac{\text{přínos ze vzdělávání (Kč) - náklady na vzdělávání (v Kč)}}{\text{náklady na vzdělávání (v Kč)}} \times 100$$

Kromě Kirpatrickova přístupu je často zmiňován i Hamblinův přístup, který má místo čtyř šest úrovní – školení, reakce účastníků, učení, změna v pracovním chování, změny v organizaci, dopad na cíle organizace. A jak uvádí Mužík (2010, s. 297) „Hamblinův přístup k hodnocení efektů vzdělávací akce je poněkud širší než u Kirpatricka. Uvedený autor je toho názoru, že je

nutno vycházet ze specifických znaků určité vzdělávací akce, zejména z jejich silných a slabých stránek. To ovlivňuje následné kroky v hodnocení předpokládaných a skutečných efektů. Hamblin sleduje vliv vzdělávání na celý podnik včetně dopadu na cíle organizace. Z tohoto názoru vyplývá, že podnikové vzdělávání sleduje prioritní cíl – ztotožnění pracovníků s cíli organizace.“

Další z používaných je například Sullivanovo hodnocení efektivity vzdělávání a rozvoje, které se člení do pěti kategorií (Folwarczná, 2010, s. 193). Není však třeba ho detailněji rozebírat, pro účely této práce postačí důkladněji popsáný Kirpatrickův model.

Již známe systém metod hodnocení, víme, že lze hodnotit na čtyřech úrovních podle Kirpatricka, ke kterým se ještě přidává výpočet návratnosti investic, jak uvedl Armstrong. Kromě toho můžeme posuzovat ještě širěji, dle šesti strategií, jak je uvádí Hamblin. Konkrétní metodu pak můžeme vybrat podle matice, kterou uvádí Hroník, z hlediska autorství hodnocení a časového horizontu. Teď se tedy podíváme konkrétně na jednotlivé metody, které jdou seřazeny dle Hroníka na subjektivní metody uplatnitelné s kratším časovým odstupem, subjektivní metody uplatnitelné s delším časovým odstupem a na objektivní hodnocení.

4.4.2 Používané metody hodnocení

Subjektivní metody uplatnitelné s kratším časovým odstupem

Mezi tyto metody řadí Hroník (2007, s. 179-182):

- **Dotazník spokojenosti** – jedná se o subjektivní hodnocení, kde účastník vyjadřuje spokojenost se vzděláváním a hodnotí jeho přínos. Jedná se vlastně o zhodnocení spokojenosti s kurzem. Nebývá příliš validní, přesto je dobré ho provádět, ať už z důvodu odhalení nějakého nedostatku, tak i, jak uvádí Hroník, kvůli predikci přenesení znalostí a dovedností na vlastní pracovní místo. Hodnocení spokojenosti by se nemělo provádět bezprostředně po ukončení kurzu, ale zhruba tři až sedm dní od jeho konce, aby účastníci nebyli pod vlivem haló efektů.

K dotazníkům spokojenosti uvádí jeden velmi zajímavý postřeh Mužík (2010, s. 303), který říká, že dotazníky spokojenosti se aplikují velmi často, což je výsledkem pro-zákaznického charakteru dalšího vzdělávání. Tyto dotazníky jsou sice důležité pro posuzování efektivity jednotlivých vzdělávacích akcí, ale nemůže to být jediný způsob, jak ji posuzovat. Jelikož

účastníci většinou hodnotí lektora, který samozřejmě nechce mít špatné hodnocení, dostáváme se do problému, kdy lektor sází výhradně na komunikační a manipulační efekt na úkor předání sumy poznatků.

- **Dopis lektorovi/dopis sobě** – jde zde vlastně též o vyjádření spokojenosti, jen ne formou dotazníku, ale formou dopisu, který má obvykle návod na strukturu. Někdy stojí samostatně, jindy je součástí dotazníku. Zatímco na konci kurzu proběhlo ústní zhodnocení, tzv. „balení kufrů“, jak uvádí Hroník, tak s malým odstupem následuje písemné zhodnocení. Tento dopis neslouží jen jako hodnocení, ale také pomáhá s transferem znalostí a dovedností do praxe. Jeho sepsání zabere poměrně dost času a stojí účastníky úsilí.

Dotazník spokojenosti je pak díky tomu, že se k hodnocení používají většinou škály (například od 1 do 5) a málo se dává prostor volnému vyjádření účastníka, řadí mezi kvantitativní metody. Ty definuje Reichel (2009 s. 40) jako ty, které počítají s tím, že různé jevy jsou měřitelné, či minimálně nějak tříditelné a lze je uspořádat. Data získáváme v co nejvíce formálně porovnatelné podobě. Dopis lektorovi pak můžeme označit jako kvalitativní metodu výzkumu, jelikož, jak uvádí Reichel (2009, s. 40), nepracuje s měřitelnými charakteristikami a snaží se o komplexnější pohled.

Subjektivní metody uplatnitelné s delším časovým odstupem

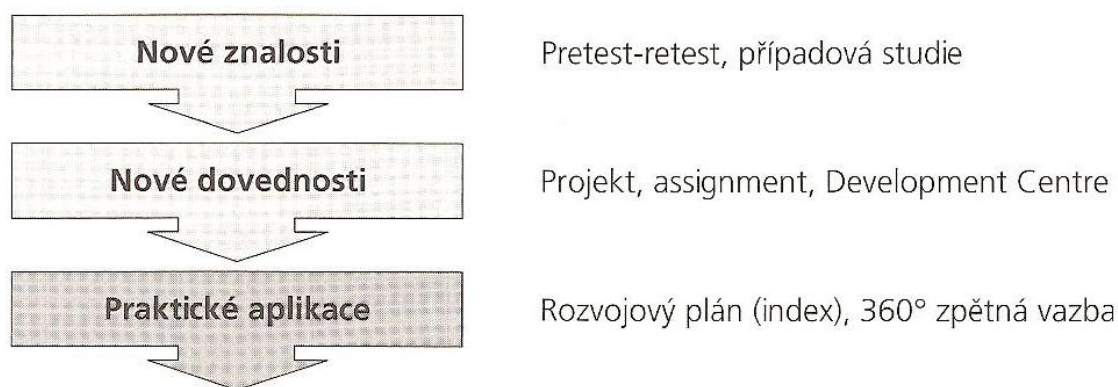
- **Autofeedback** – „Účastníci kurzu si po určité době (půl rok až rok) poskytují zpětnou vazbu sám sobě. Předmětem této zpětné vazby je vyhodnotit vztah změny a kvality osobního přispění a profesního a osobního rozvoje (vzdělávání). Je zřejmé, že nejde jen o diagnostickou, ale také o korektivní metodu.“ (Hroník, 2007, s. 182)
- **Rozvojový plán** – je v něm část sebehodnocení, kde účastník vzdělávání popisuje, jaký v dané oblasti udělal progres, co se naučil a jak to uplatnil v praxi. Doplňuje to konkrétními příklady.
- **360° zpětná vazba v části sebehodnocení** – zde je hodnocení zaměřené na pokrok, hodnotí se nejen pomocí čísel, ale také pomocí komentářů.

Objektivní hodnocení

Objektivní hodnocení znamená hodnocení druhými lidmi, takovým hodnotitelem může být tzv. pozorovatel. Jeho přínos popisuje Prokopenko a Kubr (1996, s. 191): „Cennost vnějšího **pozorovatele** spočívá v tom, že získává přístup k informacím a situacím, které jsou za

normálních okolností pro pedagoga nedostupné. Pokud je pozorovatel navíc zcela nezúčastněný, může si s větší pravděpodobností povšimnout jakéhokoli zvyku nebo rituálu, který je součástí navyklého chování lektorů nebo účastníků.“

Podle Hroníka (2007, s. 183) je třeba změny, které mají souvislost se vzděláváním, strukturovat podle hierarchického modelu: znalosti – dovednosti – praktické aplikace. „Tento model vyjadřuje představu, že k jakékoli změně je třeba mít nejdříve určitou poznatkovou základnu. Ta je zase nezbytná pro osvojení nových dovedností. Změna na úrovni výkonu práce je pak dána transferem nových znalostí a dovedností.“ Hroník (2007, s. 183). Na obrázku 5 najdeme tuto Hroníkovu (2007, s. 183) hierarchii změn přehledně graficky znázorněnou, včetně metod, které je dobré v jednotlivých stupních použít. V tabulce 12 najdeme Hroníkův (2007, s. 183-184) Přehled některých metod na hierarchických úrovních předpokladů změny.



Obrázek č. 5 – Hierarchie změny (Hroník, 2007, s. 183)

Kromě metod uvedených v tabulce přidává Hroník (2007, s. 184) ještě jednu vysoce validní metodu a tou jsou různé simulace. Leží někde na pomezí dovedností a praktických aplikací a neslouží pouze k měření efektivity, ale jsou samy o sobě tréninkovým programem. Obvykle jsou administrovány elektronicky a jejich nevýhodou jsou větší náklady.

Znalosti	Pretest-retest	Při zahájení školení a tři až sedm dní po skončení školení je proveden znalostní test.
	Případový studie	Je zejména vhodná u výcviku v soft skills. Lze ji ovšem také použít u testování znalostí, jaké optimální technické řešení nabídnout zákazníkovi za dané situace. Pro vyhodnocení případových studií lze připravit jednotné schéma pro vyhodnocení. Samozřejmě jiné bude pro soft skills, jiné pro užití produktů a služeb.
Dovednosti	Projekt	Rozpracování problému do konkrétního postupu k řešení, včetně formulace implementačních postupů, kterými pracovník demonstruje, které dovednosti jsou pro zdárnou realizaci nezbytné.
	Assignment	Dle zadání pracovník analyzuje problém a hledá východiska k řešení. Demonstruje představu, jak v řešení uplatní to, co se naučil.
	Assessment Centre	Obsahuje především praktické ukázky, které dokumentují dovednosti v dané oblasti. Například zapojení pobočkové ústředny, prodejní rozhovor, kritika podřízeného apod.
Praktické aplikace	360° zpětná vazba	Zde nadřízený, (interní) dodavatel, (interní) zákazník a eventuálně podřízený hodnotí změnu ve výkonu a pracovním chování. Snaží se tuto změnu co nejvíce operacionalizovat a popsat zdroje této změny.
	Rozvojový plán	Plnění jednotlivých cílů a úkolů je sledováno nejen samotným pracovníkem, ale také jeho mentorem či nadřízeným, což je pak součástí hodnocení pracovníka.
	Pozorování při práci	Nadřízený nebo nestranný pozorovatel hodnotí změnu v pracovním chování. Pro pozorování při práci zde může existovat obdoba pretestu-retestu. Zvláštní podobou pozorování při práci je mystery shopping/calling.

Tabulka č. 12 – Přehled některých metod na hierarchických úrovních předpokladů změny (podle Hroník, 2007, s. 183-184)

Výše uvedené metody hodnocení jsou vybrané. V praxi bychom se mohli setkat i s dalšími. Například Folwarczná (2010, s. 181-200) doporučuje k hodnocení komplexní BSC (Balanced Scorecard), případně její modifikaci HR Scorecard. Poukazuje i na další metody, jako kontrolní skupina, analýza trendů (jedná se vlastně o posuzování výkonu, který byl již zmiňován, ale zde se odhaduje budoucí výkon a pokud je ho po vzdělávání dosaženo, považuje se vzdělávání za úspěšné), matematické modely (pomáhají odhalit vliv jiných faktorů, než vzdělávání na výkon), odhad účastníků, nadřízených nebo vyššího managementu

(jedná se o subjektivní hodnocení toho, jaký podíl ze změřené výkonnosti přisuzují jednotlivé skupiny vzdělávání), stejně tak tento odhad mohou udělat experti. Další navrhovanou metodou jsou informace od podřízených nebo od zákazníků. Vidíme, že metod je opravdu hodně, je tedy škoda, že jak uvádí téměř shodně Mužík, Hroník i Folwarczná, používají se v českém prostředí nejvíce dotazníková šetření spokojenosti ihned po skončení vzdělávací aktivity.

Vyhodnocení se zpracovává v elektronické podobě. Přestože na vyplnění některých částí byl použit způsob „tužka-papír“, dochází následně k přenosu do elektronické podoby. Pokud je vyhodnocení vzdělávací aktivity hotové, je třeba s jeho výsledky seznámit všechny zainteresované osoby. To mohou být samotní účastníci (není moc obvyklé), lektor, dodavatel vzdělávací aktivity (může být externí, nebo interní), HR manažer, top management a liniový manažer (přímý nadřízený) pracovníka, který se účastnil vzdělávání. Pro každou z těchto zainteresovaných osob je třeba připravit jiné výstupy. Je jasné, že lektora budou zajímat jiné výstupy (převážně hodnocení jeho osoby) a top management organizace také jiné (hlavně finanční návratnost). Důležité ale je, aby se výsledky opravdu prezentovaly, jelikož jen tak budou mít smysl a mohou pomoci. Pokud budou ležet v šuplíku bez toho, aby se s nimi pracovalo, byly to zbytečně vynaložené peníze na zajištění vyhodnocení a jeho zpracování.

5. Vzdělávání nižšího managementu ve společnosti McDonald's ČR a SR

V empirické části práce budeme analyzovat dva z manažerských kurzů společnosti McDonald's ČR a SR, které jsou určeny pro vedoucí úseku restaurace a pro vedoucí směn v restauracích. Cílem bude zhodnotit, jakým způsobem probíhala výstavba kurzu, jaký je cíl kurzu, jestli se jej daří naplnit, jakým způsobem probíhá hodnocení této vzdělávací aktivity a jaké jsou výsledky tohoto hodnocení.

5.1 Základní pojmy

V rámci společnosti McDonald's se používají některé výrazy a zkratky, které nemusí být úplně jasné. Pro lepší orientaci v následujícím textu a také některých přílohách jsou v této kapitole základní výrazy vysvětleny.

Crew – řadový zaměstnanec restaurace.

Crew trenér (CT) – zaměstnanec, jehož zodpovědností je trénink jiných zaměstnanců.

Jmenovka, placka – v McDonald's neznamena pouze jméno, ale svou barvou, respektive barevným proužkem, určuje, kde se v hierarchii zaměstnanec nachází.

Floor, floor manager (FM) – manažer na nejnižší manažerské pozici.

Shift, shift manager – manažer, který vede celé směny.

Asistent, asistent manager – dvě úrovně, první a druhý asistent, zástupce vedoucího, pomáhá s vedením restaurace.

QSC & V – z angličtiny kvalita, servis, čistota a hodnota. Základní stavební kámen systému McDonald's. Dle úspěšnosti v jednotlivých bodech se hodnotí kvalita restaurace.

Servis – kromě označení pro obsluhu obecně se jedná o úsek prodeje, tedy tam, kde se nachází pokladny.

Lobby – prostor pro zákazníky.

McOpCo – takto se označují restaurace, které patří přímo společnosti McDonald's a ne franšizovým partnerům.

Business consultant – pracovník provozního oddělení společnosti, který má pod sebou několik vedoucích restaurací. Zodpovídá za jejich finanční výsledky i výsledky v oblasti QSC. Restaurace, které má na starost patří přímo společnosti, jsou tedy tzv. McOpCo.

Field servis consultant – pracovník provozního oddělení společnosti, který má pod sebou několik franšízových partnerů. Jeho úkolem je pomáhat majitelům restaurací rozvíjet obchodní příležitosti i na základě reportů zaměřených na úroveň QSC.

MDP (Management Development Program) – pracovní sešit pro přípravu manažerů na jednotlivé kurzy.

Job description (JD) – popis pracovní pozice, který se používá od pozice crew trenéra výš. Je formou kontrolního listu. Zaměstnanec, nebo manažer si do něj zapisuje, co ze své pozice již zná, co ne. Pokud něco neumí, píše si do něj plán, kdy se to doučí.

Checklist – kontrolní list pro pracoviště. Jsou v něm rozepsané body, které musí zaměstnanec dělat v určitém pořadí, aby bylo zachováno QSC a plynulost provozu. Odpovědný pracovník (crew trenér případně manažer) pomocí něj kontrolují plnění pracovních postupů.

O&T manuál (Operations and training) – manuál, kde jsou vypsány všechny pracovní postupy, ale i mnoho dalších věcí, které se týkají provozu restaurace. Kromě postupu, jak připravit kvalitní hranolky obsahuje tento manuál i způsob náboru nových zaměstnanců.

Provozní den – je součástí vybraných manažerských kurzů. Jedná se o den, který v rámci kurzu stráví účastníci s lektory v reálném provozu restaurace. Nepracují pouze na provoze, ale dle úrovně kurzu mají úkoly, které mají splnit.

5.2 Představení společnosti

Úvodem si představíme společnost McDonald's, ve světě i v České republice, zvláště pak její vzdělávací program.

V roce 1940 otevřeli bratři McDonalldové první restauraci McDonald's v Kalifornii. V roce 1953 si jich všiml Raymond Albert Kroc, syn českého emigranta, kterému se líbí systém kvalitního a rychlého občerstvení pro velký počet lidí. V roce 1955 pak Ray Kroc otvírá vlastní restauraci s tímto konceptem. V roce 1965 je již v USA více než sedm set restaurací McDonald's. Symbolem jsou tzv. „žluté oblouky“ symbolizujícím M. Dnes je společnost McDonald's druhou nejznámější značkou na světě a její restaurace nenajdeme jen v málo

zemích. V České republice je již přes devadesát restaurací a společnost zaměstnává více než pět tisíc zaměstnanců. Většinu restaurací v České republice i ve světě nevlastní přímo společnost McDonald's, ale jsou provozovány frančizovými partnery. (mcdonalds.cz, 2014 a aboutmcdonalds.com, 2014)

Firemní kultura odpovídá té americké, zaměření je více na praktičnost, ceněni jsou zaměstnanci, kteří jsou šikovni bez ohledu na jejich předcházející vzdělání. Velkou hodnotu má celoživotní vzdělávání. (mcdonalds.jobs.cz, 2014)

Společnost McDonald's má i vlastní vzdělávací střediska, největší a nejprestižnější je tzv. „Hamburger Univerzity“. The American Council on Education uznal, že některé vzdělávací kurzy mají hodnotu jako kredity z vysoké školy a je tak možné si je v rámci studia nechat na vybraných školách uznat a zkrátit si tak studium. (aboutmcdonalds.com, 2014)

5.2.1 Kariérní postup

Společnost McDonald's má propracovaný systém kariérního postupu v rámci restaurace:

Zelená jmenovka (crew v tréninku) – zaměstnanec, který nastoupil a zaškoluje se. Na této pozici by zaměstnanec na plný úvazek neměl být déle než tři měsíce a zaměstnanec na částečný úvazek ne déle než půl roku. Za jeho trénink zodpovídá crew trenér. Posun na vyšší pozici je doprovázen pracovním hodnocením.

Žlutá jmenovka (crew) – již zkušený zaměstnanec, který ovládá práci na všech stanovištích v restauraci. Na této pozici může být zaměstnanec libovolně dlouho. Každého půl roku je na něj vypracováno pracovní hodnocení.

Bílá jmenovka (crew trenér) – zaměstnanec, který se stará o nové, ale i stávající zaměstnance, zaučuje je v provozu, kontroluje a opravuje jejich práci. Každý crew trenér má krátkodobý akční plán. Dokud ho plní, může zastávat tuto pozici. Každého půl roku má také pracovní hodnocení.

Floor manažer – vedoucí úseků nebo směn, je to nejnižší stupeň manažerské pozice. Po absolvování kurzu FMC (v kapitole 5.4 Manažerské kurzy) a splnění krátkodobého akčního plánu je zaměstnanec jmenován do pozice floor manažera. V této pozici může být tak dlouho, dokud plní své povinnosti a akční plán. Může se stát i vedoucím směn, pokud absolvuje kurz SMC (v kapitole 5.4 Manažerské kurzy) a projde verifikací vedení směny. Zároveň může

projít i kurzy zaměřenými na plánovanou údržbu strojů a zařízení nebo některý z kurzů zaměřených na práci s počítačovým systémem, který je používán v restauracích. Všichni manažeři mají hodnocení jednou za půl roku, součást výročního hodnocení, které je vždy začátkem nového roku, tvoří i plán rozvoje.

2. asistent restaurace – manažer, který má již větší zkušenosti, má absolvovaný kurz SMC a delší dobu vede směny. Pomáhá s vedením restaurace. Na své pozici může absolvovat kurz EMP (kapitola 5.4 Manažerské kurzy) a také náborový workshop (musí následovat až po EMP). Pokud chce 2. asistent postoupit v kariérním žebříčku výše, musí absolvovat kurz RLP (v kapitole 5.4 Manažerské kurzy). V této pozici může být tak dlouho, dokud plní své povinnosti a akční plán.

1. asistent restaurace – manažer, který pomáhá vést restauraci, zastupuje vedoucího restaurace v jeho nepřítomnosti. Aby byl jmenován na tuto pozici, musí mít absolvovaný kurz RLP a splnit krátkodobý akční plán pro jmenování.

Vedoucí restaurace – kompletně zodpovídá za chod restaurace. Zodpovídá se buď majiteli restaurace (pokud je restaurace frančíza), nebo business consultantovi (zaměstnanec centrály společnosti, který má na starost zároveň několik restaurací, za jejichž výsledky zodpovídá). Vedoucí musí absolvovat všechny kurzy z nižších pozic, zároveň by zhruba po roce v pozici vedoucího měl absolvovat kurz BLP (business leadership program), který se již nekoná v České republice, ale v tréninkovém centru v Mnichově.

Od pozice crew trenéra výš mají všichni vlastní job description, tedy popis pracovní pozice, který nejen ujasňuje přesnou náplň práce, ale zároveň určuje, jaké znalosti by měl pracovník na dané pozici mít. Pokud tedy něco z job description nezná, ví, že se to musí doučit. Společně s akčními plány, pracovním hodnocením a manažerskými kurzy tvoří job description základ rozvoje manažerů.

Pro trénink všech zaměstnanců v restauraci, včetně manažerů, se používají tzv. čtyři kroky tréninku, které se aplikují na všechny způsoby vzdělávání. Kroky jsou: příprava, ukázka, procvičení, kontrola. Přípravou se myslí příprava osob, které se tréninku zúčastní, ale i místa, tréninkových pomůcek a dalšího. Ukázka je pak buď prakticky, nebo teoreticky předvedená práce, případně dovednost, kterou chceme trénovanou osobu naučit. V této části se očekává aktivní použití různých tréninkových materiálů (e-learning, kontrolní checklisty na stanoviště, atd.). V rámci procvičení se nechává trénovaný zaměstnanec vyzkoušet si samotnou činnost, ale pracovník za něj zodpovědný je neustále s ním, pomáhá mu a opravuje jeho chyby. Až

když je jisté, že trénovaný zvládne vykonávat danou činnost sám, je mu trenér pouze poblíž. V této fázi se opravují chyby už jen v případech, kdy hrozí porušení bezpečnosti výrobku nebo bezpečnosti práce. Trénovanému je dáována zpětná vazba na jeho práci, je mu vysvětleno, co dělal dobře a co by měl zlepšit.

5.3 Manažerské kompetence

Určení potřebných kompetencí a jejich úrovně pro jednotlivé kariérní stupně je z hlediska náboru a výběru zaměstnanců, ale také jejich povyšování a vzdělávání klíčové (více kapitola 2 Kompetence, schopnosti, dovednosti manažerů). Ve společnosti McDonald's ČR a SR je kompetenční profil sestaven až od úrovně floor managera a je stejný pro všechny pozice v provozním oddělení, tedy i pozice na centrále společnosti (např. business consultant a field service consultant).

Dělení kompetencí je na tři skupiny: klíčové, vůdcovské a funkční (viz. příloha H). Mezi klíčové patří například Orientace na změny, Řešení problémů a inovace, Týmová práce a spolupráce. K vůdcovským pak Strategický pohled na věc, Maximalizuje efektivnost týmu, Maximalizuje obchodní výkon, Trénuje a rozvíjí zaměstnance. Z funkčních kompetencí jsou to například Provozní zkušenosti, Řízení směn, Řízení oblasti, Zdravotní nezávadnost a bezpečnost restaurace/jídla.

Celkem je určeno dvacet pět kompetencí. Pro identifikaci, na jaké úrovni daná kompetence je, se používá pětistupňová škála označená čísly s vysvětlením, co konkrétně znamená, pokud někdo dosahuje úrovně například 3. Ještě je přidána jedna kategorie, N/A = není relevantní. Ta se používá, pokud některá z kompetencí nemůže být u manažera posuzována. Konkrétně nastává tento příklad u dvou, maximálně tří kompetencí, většinou u manažerů na nejnižší pozici. U nich není relevantní posuzovat: Řízení směn, Systém ceny jídel, Řízení oblasti.

Stupně jsou od 0 do 4. Nula znamená, že se tato kompetence nevykazuje konzistentně. Jedna značí manažera, který je ve využívání této kompetence zkušený, dva pak pokročilého, tři experta a čtyři je ve využívání této kompetence strategický vůdce.

Ke každé z dvaceti pěti kompetencí je přiřazeno číslo na stupnici, které určuje, v jaké míře by měl manažer na konkrétní pozici vykazovat používání této kompetence. Například funkční kompetence Programy odměn je u floor managera a 2. asistenta cílová úroveň jedna, tedy

zkušený. Pro vedoucího restaurace je to ale stupeň dva, pro provozní oddělení na centrále stupeň tři a generální ředitel má vykazovat tuto kompetenci na úrovni čtyři.

Úroveň kompetencí se hodnotí jednou za rok při manažerském pracovním hodnocení tzv. PDS (příloha G). Je součástí většího celku, který je pojmenován jako Plán rozvoje kariéry. Stejně jako v části Hodnocení výkonu (tato část se dělá dvakrát ročně) se používá vlastní hodnocení manažera, který zašle, předá, své vyplněné hodnocení svému nadřízenému, který také provede zhodnocení. Společně se při samotném PDS shodnou, na výsledné známce z pracovního hodnocení a na příležitostech a akčních krocích. V oblasti Plán rozvoje kariéry hledají možné příležitosti k rozvoji. Ty by měli být navázány i na to, kam manažer chce do budoucna směřovat. Příležitostí k rozvoji označených „O“ by nemělo být více než pět. Naváže se na ně plánem rozvoje, kde jsou konkrétní cíle a kroky k nim. Cíle jsou ve třech oblastech: Cíle v oblasti vzdělávání, Profesní cíle, Cíle v oblasti manažerských dovedností.

Je to propracovaný systém, který koresponduje se zásadami společnosti ohledně rovných příležitostí a neustálého rozvíjení potenciálu a také heslem, že s lidmi „stojí a padá“ tento business.

Příležitost tohoto kompetenčního modelu je v navázání na manažerské vzdělávání ve společnosti. Tento model vznikl v HR oddělení společnosti, jeho základ vychází z používaného hodnocení např. v McDonald's v Německu. HR oddělení ale stojí v hierarchii společnosti mimo provozní oddělení, jehož součástí je oddělení tréninkové, které zodpovídá za všechny manažerské kurzy. To může být jedním z důvodů, proč nejsou kompetence používány jinak, než v souvislosti s pracovním hodnocením. Neprostoupily do manažerských kurzů, takže nejde přesně určit, které kompetence se po absolvování jednotlivých kurzů mají rozvíjet. Při popisu sestavování manažerských kurzů o nich nemluví ani tréninkový manažer.

Identifikace úrovně jednotlivých kompetencí by pomohla i crew trenérům a jejich nadřízeným, kteří je na manažerskou pozici připravují. V kombinaci s job description by bylo jasnější, na co se při přípravě na kurz a následném tréninku zaměřit. Stává se, že floor manažer se s popisem kompetencí pro svou pozici setká až po roce ve své funkci.

5.4 Manažerské kurzy

Jaké manažerské kurzy lze v rámci společnosti McDonald's ČR a SR absolvovat, mohou zaměstnanci zjistit z firemního intranetu. Transparentnost a jasně určené podmínky, za jakých

je možné kurz absolvovat mají přispívat k motivaci zaměstnanců a zároveň odkazují na firemní politiku, která je založena na možnosti postupu každého, bez ohledu na jeho předcházející zkušenosti a vzdělání. Pro zjednodušení a snazší pochopení systému manažerských kurzů nebude použit katalog z intranetu, ale vlastní popis vycházející z praxe.

FMC (floor management course) – první kurz pro manažery, kteří mají vést úsek. Podrobněji bude tento kurz popisován níže v této práci. Délka přípravy na tento kurz minimálně tři měsíce.

SMC (shift management course) – kurz pro vedoucí směn. Tento kurz bude opět podrobněji popisován níže v této práci. Délka přípravy na tento kurz minimálně tři měsíce.

EMP (effective management practices) – kurz, který mohou absolvovat manažeři na pozici druhých asistentů, zaměřený na komunikaci a další měkké dovednosti. Jeho součástí je například trénink prezentačních dovedností, řízení času, hodnotící rozhovory se zaměstnanci, motivace, pracovně-právní vztahy a další. Kurz trvá čtyři dny a je doplněn mimo jiné praktickým tréninkem prezentačních dovedností. Délka přípravy na tento kurz minimálně půl roku.

RLP (restaurant leadership program) – kurz pro manažery připravující se na pozici vedoucího restaurace. Během pětidenního kurzu absolvují účastníci i jeden den v provozu restaurace sledováním jejího fungování a odhalováním příčin problémů, které vidí. Když se jim podaří najít kořen problému, vytvoří na jeho odstranění krátkodobý akční plán, který musí být SMART. Svá zjištění a jejich nápravu pak prezentují vedoucímu restaurace (u něž v restauraci absolvovali provozní den) a jeho nadřízenému. V teoretické části se pak zaměřují například na ziskovost restaurace, hlídání nákladů a další. Délka přípravy na tento kurz minimálně jeden rok.

Mimo tuto hierarchii kurzů, které musí být všechny absolvovány tak, jak jsou seřazeny za sebou a v minimálně předepsaných rozestupech, stojí:

AEC (equipment course) – kurz zaměřený na technické dovednosti, plánovanou údržbu strojů a zařízení. Absolvovat lze až po kurzu SMC.

Náborový workshop – jak již bylo zmíněno výše, tento kurz lze absolvovat až po kurzu EMP. Jedná se o dva dny, kdy kromě teorie přijímání zaměstnanců absolvují manažeři i cvičný přijímací pohovor.

Kurzy týkající se **IT** – několik stupňů, od základů až pro práci s interním systémem pro vedoucí restaurace.

Mimo manažerské vzdělávání stojí ještě EHC (kurz hospitality), který se pojí s BPW (workshop na pořádání dětských narozeninových oslav) a MCC (kurz pro baristy).

Z hlediska systému čtyř kroků tréninku jsou manažerské kurzy, dle slov tréninkového manažera společnosti McDonald's ČR a SR, součástí kroku dva (ukázka) a částečně i kroku tři (procvičení).

Všechny kurzy jsou vypsány tréninkovým oddělením na celý rok. Manažery na kurzy přihlašují jejich vedoucí restaurací. Kdo na který kurz půjde a kdy, je tedy plně v jejich kompetenci. Rozhodují se podle svých aktuálních či budoucích potřeb, podle rozvojových plánů, případně náhodně, pokud u někoho vidí talent a potenciál.

Každý z manažerů, či budoucích manažerů, které vedoucí přihlásí na kurz, musí mít určeného trenéra. Tím může být vedoucí restaurace (zvláště u vyšších manažerských kurzů), nebo 2. asistent po kurzu EMP, ten může připravovat třeba na kurz FMC. Trenér pak zodpovídá za řádnou přípravu manažera na kurz dle dostupných tréninkových materiálů a hlavně dle MDP.

Před každým z kurzů vyplňuje manažer tzv. MDP (management development program). Jedná se o soustavu na sebe navazujících pracovních sešitů, které mají každý jinou doporučenou délku práce s ním. Tyto pracovní sešity zaručují, že manažer jde na kurz vybaven již základními znalostmi, takže by se nemělo stát, že na kurzu bude manažer, který nebude nic vědět.

Všechny manažerské kurzy v McDonald's vychází z povinného celoevropského kurikula pro tyto jednotlivé kurzy. I podoba pracovních sešitů (MDP) je v jádru podobná, jen v jednotlivých zemích se modifikuje dle potřeb daného trhu. FMC a SMC musí obsahovat dle tohoto kurikula vedení směny, kvalitu, servis a čistotu. Kurz EMP pak personál a trénink, RLP musí obsahovat profit a hodnocení systémů restaurace. (Tesár, 2014)

5.4.1 Změna konceptu kurzů

Začátkem roku 2014 došlo v McDonald's ČR a SR ke změně koncepce FMC a SMC, tedy kurzů pro floor managery (vedoucí úseků a vedoucí směn). Důvodem jejich změny, včetně změny MDP (přípravné pracovní sešity), byla, dle slov tréninkového manažera, potřeba

restaurací a provozního oddělení. Na otázku zda proběhlo nějaké šetření, které by předcházelo této změně, bylo odpovězeno, že žádný specifický dotazník, či jiný druh šetření neproběhl, probíhala však komunikace s vedoucími restaurací, frančizovými partnery a členy provozního oddělení. Zároveň byly vzaty v úvahu i názory účastníků kurzu, které jsou sesbírány vždy bezprostředně po kurzu.

Původní podoba manažerských kurzů byla v délce dva dny pro FMC a pět dní pro SMC s tím, že v rámci FMC kurzu žádný provozní den neprobíhal a v rámci SMC byl jeden provozní den. Příprava na kurzy v restauracích probíhala pomocí MDP, job description a také O&T manuálu, případně e-learningových lekcí vystavených na tomto materiálu. Před každým kurzem musel manažer přečíst konkrétní lekce, případně z nich vypracovat krátký test. Jako příklad můžeme uvést lekci a test Otevírací a zavírací směna nebo Bezpečnost práce. Kurz byl vždy zahájen vstupním testem a zakončen také testem. Otázky v obou testech nebyly stejné. Výsledky obou testů se započítávaly do konečného hodnocení účastníka. Úspěšné zvládnutí vstupního testu bylo podmínkou pro další účast na kurzu.

Důvodů ke změně délek kurzů uvádí tréninkový manažer několik. FMC bylo třeba více propojit s praxí, proto byl v rámci něj zařazen provozní den. Naopak z tohoto kurzu byly vyřazeny některé přednášky, které teď manažeři absolvují pomocí e-learningu, případně jejich znalosti v této oblasti lépe ověří MDP. Příkladem takovéto přednášky může být IT, které bylo dříve součástí kurzu. Aby ale bylo zachováno povinné celoevropské kurikulum pro jednotlivé úrovně manažerského vzdělávání v McDonald's, musí lekci IT absolvovat účastníci před kurzem pomocí e-learningu, případně se mohou i zúčastnit některého z kurzů zaměřených přímo na IT, které jsou v několika znalostních kategoriích. Lepší využití e-learningu a změna FMC kurzu pomohla i ke zkrácení kurzu SMC z původních pěti dnů na čtyři.

Nový koncept kurzů je v délce tři dnů pro FMC, kde je již součástí provozní den a čtyři dny pro SMC, kde provozní den zůstal součástí. Dle tréninkového manažera celý proces této přeměny trval dohromady zhruba jeden a půl roku. Změněné kurzy využívají více možností e-learningu a pracovních sešitů. Aby oba tyto materiály pomohly v lepší přípravě na jednotlivé kurzy, musely také projít změnou (více v kapitole 5.4.3 Změna MDP). Vstupní test již není součástí samotného kurzu. Minimálně týden před kurzem jej však musí manažeři úspěšně absolvovat pomocí e-learningu v restauraci, jinak nemohou kurz absolvovat. Verifikaci tohoto testu provede nadřízený manažera. Na tento test není pouze jeden pokus k zvládnutí, manažer může test opakovat tak dlouho, dokud nebude úspěšný. Otázky se samozřejmě obměňují, test má 40 otázek a v testové bance je cca 400 otázek. Kurz SMC má v

testové bance stejné otázky jako kurz FMC, jen rozšířené o další vztahující se k problematice řízení směny. Výsledek tohoto testu není součástí hodnocení účastníka kurzu. Naopak závěrečný test se promítne do konečného hodnocení účastníka kurzu, nemá však nijak zásadní váhu. I v případě, že manažer nezvládne úspěšně tento test, avšak prokázaly-li se v průběhu kurzu jeho teoretické i praktické znalosti, může úspěšně kurz zakončit. Mezi úvodním testem prováděným v restauraci a výstupním testem, který probíhá v rámci samotného kurzu, je rozdíl v místě konání i v otázkách. Přestože jsou pro oba testy použity otázky z testové banky, v závěrečném testu se z velké části objevují otázky, na něž by účastníci měli znát odpověď díky vědomostem získaným v průběhu kurzu. I závěrečný test probíhá elektronickou formou. Otázky se objevují na interaktivní tabuli a manažeři hlasují pomocí elektronických hlasovacích zařízení.

5.4.2 Změna e-learningu

Aby tyto změny mohly proběhnout, muselo dojít ke změně podkladů využívaných pro přípravu na tyto kurzy. Nejprve se podíváme, jakým způsobem se změnil e-learning.

E-learning pro vzdělávání svých zaměstnanců používá společnost McDonald's ČR a SR zhruba 10 let (nahradil dříve používané instruktážní video), během nichž došlo k mnoha změnám. Původní e-learning používaný k výuce jak zaměstnanců, tak manažerů, byl vlastně elektronickým zpracováním O&T manuálu, pouze nebyl zobrazen celý text najednou, ale zobrazoval se postupně, jak zaměstnanec pokračoval dále v lekci. Občas bylo použito mluveného slova a grafického znázornění. Na konci každé kapitoly byla kontrolní otázka, pokud ji zaměstnanec správně zodpověděl, mohl pokračovat v lekci dál. Po skončení lekce mohl účastník udělat test ze znalostí dané oblasti, například Hranolky, Studené nápoje, z manažerských lekcí pak Marketing, Trénink a další. Práce s e-learningem probíhala většinou v rámci volného času zaměstnanců a manažerů, kteří si takto doplňovali svoje teoretické znalosti. V systému čtyř kroků tréninku patří tento krok do ukázky a crew trenéři i manažeři ho k těmto účelům mohli používat. Práce s e-learningem, tedy vlastně forma samostudia zaměstnanců, mohla být pozitivně ohodnocena v rámci pracovního hodnocení. Také bylo jasně dáno, že aby se zaměstnanec mohl posunout na vyšší pozici, musí mít přečtené konkrétní lekce a z nich pak úspěšně zvládnuté testy.

Nová podoba e-learningu je součástí platformy e-trainingu, která byla v ČR plně zavedena v roce 2011. Jedná se o elektronické zpracování tréninkových karet zaměstnanců a manažerů.

Díky této platformě tak odpadá nutnost papírově dělaných checlistů (nyní se používá k tomu určený tablet nebo PDA). Elektronicky zpracované karty jsou přehlednější a jasnější, lze v nich lépe sledovat průběh tréninku zaměstnanců. V e-trainingu je navíc vidět například statistika vypracovaných checlistů takže je velmi snadné se podívat, kolik se jich vypracovalo například za minulý týden a také na to, kdo z manažerů a crew trenérů jich udělal nejvíce. Zároveň se díky této platformě elektronicky generují pracovní hodnocení zaměstnanců (na základě na ně vypracovaných checlistů). Pracovní hodnocení pak odpovědný manažer jen upraví a přidá komentář. Nemůže například úplně změnit známku z pracovního hodnocení, kterou mu systém vygeneroval. To znamená, že vlastní vůlí nemůže zaměstnanci, který celý půl rok na základě checlistů pracoval téměř bez chyb, udělat pracovní hodnocení, jehož výsledek bude ukazovat na to, že zaměstnanec musí rychle zlepšit svůj pracovní výkon, aby ho podával alespoň standardní.

V roce 2013 pak došlo i k výrazné změně výukových programů, které jsou součástí této platformy. E-learningové lekce se staly více interaktivními, používají se v nich různá videa, řešení situací a menší testy. Již obsahují méně textu, ale více interakce. Takto nejsou zatím předělány úplně všechny lekce, ale v tréninkovém oddělení na nich postupně pracují. Pomocí e-trainingu si může nadřízený pracovníka zkontrolovat, jaké lekce absolvoval, jaké má hotové testy a s jakým výsledkem. Zároveň to má dle tréninkového manažera tu výhodu, že pokud se objeví nějaké novinky, které je třeba do výukového programu zakomponovat, nejen že se nemusí složitě distribuovat materiály v tištěné podobě, ale zároveň se v tréninkové kartě crew nebo manažera objeví tato lekce jako nesplněná i přes to, že už ji zaměstnanec v minulosti absolvoval.

Součástí e-trainingu jsou i on-line testy na různá témata. Zásadní je pak umožnění vstupního testu před kurzem FMC a SMC pomocí této platformy. Aby tréninkové oddělení na centrále společnosti mohlo zkontrolovat splnění patřičných testů, mají on-line přístup do tréninkových karet crew i manažerů v jednotlivých restauracích. To jim kromě kontroly splnění vstupních testů před kurzem umožňuje z velké části i kontrolu tréninkového systému v restauraci. Konkrétně z e-trainingu mohou vyčíst, jestli jsou zaměstnancům dělány checlisty, jestli jsou jim včas dělána pracovní hodnocení, pro které je dostatek checlistů jako podklad a zda byly dělány v průběhu celého hodnotícího období, tedy půl roku. Mohou se podívat, jak je pracováno s e-trainingem, jestli každý zaměstnanec má přiřazenou osobu, která zodpovídá za jeho trénink, jestli s každým kdo nově nastoupí je po čtrnácti dnech až měsíci uděláno

interview, atd. Díky těmto zjištěním se dá predikovat funkčnost tréninkového systému, tedy i tréninku managementu restaurace.

Na příkladu společnosti McDonald's je vidět vývoj, kterým využití elektronických forem vzdělávání zaměstnanců prošlo. Původně dříve hodně statické elektronické výukové materiály, které se většinou skládaly z textu k čtení a byly doplněny otázkami, či obrázkem, se dnes stávají více interaktivní, kromě textu obsahují například videa, interaktivní úkoly či hry. V jiných typech elektronických výukových programů se pak používá i pokročilé propojení se studijní skupinou, ať již pomocí online setkání, společné práci na některém z úkolů, nebo ke spojení s lektorem. Tento typ spolupráce skupiny a například facilitátora zatím McDonald's nevyužívá. Přesto by mohl být užitečný v doplňkovém vzdělávání například vedoucích restaurací.

Obecně použití nových technologií ve vzdělávání zaměstnanců přináší zefektivnění procesů, zvláště pokud je systém vhodně navázán v rámci personálně informačních systémů na pracovní hodnocení, další vzdělávání apod. Zodpovědní pracovníci tak mají mimo jiné přístup k výsledkům elektronického školení, což může být velmi důležité pokud je organizace složena ze sítě poboček, ale správa složek zaměstnanců a administrace vzdělávání probíhá z centrály.

5.4.3 Změna MDP

Základní změna, která se odehrála v rámci sešitů MDP I. (je určen pro kurz FMC a SMC, má celkem osm modulů, z nichž prvních šest je pro kurz FMC) je v tom, že reflektuje využití e-learningu pro přípravu na manažerské kurzy. Také nutí manažery k tomu, aby si prošli více tréninkových materiálů, které jsou k dispozici. Pokud uvedeme příklad, tak oproti původnímu MDP se po manažerech chce, aby uvedli jaké všechny kurzy McDonald's ČR a SR nabízí a jaké jsou podmínky pro přihlášení na tyto kurzy. Což je dobré například z důvodu uvědomění si, kam až mohou svoje manažerské schopnosti rozvíjet a že kromě systémů postupného vzdělávání manažerů se mohou zúčastnit třeba kurzu zaměřeného na přátelské chování k zákazníkovi, hospitality, tzv. EHC.

MDP pro kurz FMC má šest modulů:

1. představení a úvod,
2. efektivní komunikace,

3. trénink,
4. informační technologie,
5. vedení úseku,
6. QSC&V, pracovní sešit.

Tato část MDP I. má i vlastní cíle, které říkají, že po ukončení tohoto programu MDP bude manažer umět:

- „Pracovat samostatně na všech pracovištích
 - Zaučovat zaměstnance na všech pracovištích
 - Provádět samostatně preventivní údržbu, ochranná a bezpečnostní opatření, jakož i řešit personální problémy
 - Vést úseky produkce, obsluhy i lobby (kuchyně, servis, lobby, hostesing)
 - Vést zaměstnance k vzájemné úctě a motivovat je k dobrému výkonu“
- (McDonald's ČR, SR s r.o., 2013, MDP modul 1, str. 10)

V rámci MDP jsou pak poznámky, kterou e-learningovou lekci v které části programu absolvovat, případně jakou sekci v O&T manuálu si má manažer přečíst, aby získal podrobnější informace k tématu. Na text v pracovním sešitě O&T manuálu a e-learning navazují cvičení, která mají ověřit, zda manažer problematiku pochopil. Třeba v části zaměřené na mezilidské vztahy je manažer postaven před konkrétní situaci a má napsat, jak se asi cítí člověk, který je aktérem celé situace. Svoje odpovědi pak projde s trenérem (může, ale nemusí to být vedoucí restaurace), který by mu na ně měl dát zpětnou vazbu.

Modul vedení úseku je pak zakončen formulářem, který vyplní trenér manažera po absolvování samostatného vedení úseku. Tento checklist hodnotí nejen to, jak manažer dokázal na úseku, který vedl, udržet standardy QSC, plánoval před směnou, jak probíhala vlastní směna i analýza po ní, ale také vedení lidí, komunikaci s nimi a v neposlední řadě také řešení vzniklých problémů.

Pro přípravu na kurz SMC jsou pak určeny poslední dva moduly MDP I.:

7. vedení směny,
8. food safety pracovní sešit.

V těchto dvou modulech jsou učební cíle formulovány pro každý modul zvlášť. Po modulu sedm bude manažer umět:

- „za účasti jiného vedoucího směny řídit provoz celé restaurace
 - vést směnu podle jednotlivých fází vedení: Příprava, Vlastní směna – průběh, Analýza po směně
 - vyřizovat administrativní úkoly s tím spojené
 - řešit vzniklé problémy, na základě metody tří kroků: Pozorování, Určení priorit, Akce (delegování)
 - problémy vzniklé během směny rozlišit podle priorit a postupně řešit
 - naučíte se jak správně zadávat cíle na směnu – SMART
 - dokážete ovlivňovat ziskovost (profitabilitu) směny a tím celé restaurace“
- (McDonald's ČR, SR s r.o., 2013, MDP modul 7, str.6)

Tento modul je zakončen stejně jako modul vedení úseku u FMC. Změna je pouze v tom, že se již jedná o celou směnu, tedy některé body jsou trochu jiné, ale opět jsou tam zmíněny i mezilidské vztahy. Zároveň je jako vzor daný i verifikační checklist, který slouží k tomu, aby byl manažer po kurzu SMC verifikován na vedení směny, tedy aby bylo potvrzeno, že může samostatně vést směnu. Samotný kurz není zárukou toho, že bude vedoucí směny verifikován. Do té doby však nemůže zůstat v restauraci sám, musí tam být přítomný nějaký jiný vedoucí směny, který tuto verifikaci má.

Vzdělávací cíl posledního, tedy osmého modulu je: „(...) abyste po jeho ukončení dokázali zajistit vysokou kvalitu a bezpečnost vašich výrobků, znali jste správné kontrolní postupy a efektivně uměli provést nápravná opatření v případě, že došlo k porušení kritických limitů nebo závazných postupů. Stejně tak byste měli umět zvládnout některé mimořádné situace, jako je rozbití skla nebo porcelánu v restauraci.“ (McDonald's ČR, SR s r.o., 2013, modul 8, strana 3)

5.5 Zhodnocení kurzů

5.5.1 Zhodnocení průběhu kurzů

Obou kurzů, tedy FMC i SMC v jejich nové podobě, jsem se zúčastnila jako nezávislý pozorovatel. Kurzy probíhaly dle agendy (viz. příloha M a N), v rámci kurzu FMC se první celý den pracovalo ve skupinách po čtyřech. Ve třech skupinách se pak pracovalo i v rámci

provozního dne. Na kurzu SMC se v rámci skupin pracovalo až v průběhu provozního dne, kdy účastníci byli rozděleni do tří skupin. V rámci kurzu FMC jsou lektory pouze členové tréninkového oddělení. Tedy tréninkový manažer, tréninkový konzultant a tréninkový specialista. Během provozního dne má pak oblast food safety (měření masa a bezpečnost výrobku) na starost vedoucí restaurace (k tomuto účelu speciálně proškolení manažerem oddělení kvality), ve které probíhá provozní den. V rámci kurzu SMC jsou lektory i členové jiných oddělení, například provozního oddělení, konkrétně některý z business consultantů. Také je zde cca čtyřhodinový blok zaměřený na efektivní komunikaci, kde je lektor externí.

V rámci kurzů nejsou účastníci pasivní, ale lektori se je snaží zapojit otázkami, spoluprací na konkrétnějších příkladech, případně hrou, která má pak návaznost k tématu, v rámci FMC pak hodně skupinovou prací. V průběhu provozních dnů u obou kurzů navazují účastníci na to, co znají z restaurací, co se dozvěděli na kurzu a také na praktičtější informace, které dostali úvodem provozních dnů. V rámci provozních dnů, zvláště toho na SMC, je hodně podporována týmová práce. Na konci provozního dne SMC totiž každá ze tří skupin prezentuje vedoucímu restaurace a vedoucímu směny, který za ni měl v průběhu kurzu odpovědnost, co se jim líbilo, co nelíbilo a jestli bylo dosaženo cílů směny, pokud ano, jak konkrétně, pokud ne, tak proč. Prezentuje vždy jen jeden ze skupiny, celá skupina se tedy musí shodnout. Skupině jsou pak kladeny doplňující otázky, které reagují na to, co skupina prezentovala. Tréninkové oddělení si také klade za cíl, aby si účastníci v průběhu kurzu předávali své zkušenosti z restaurací.

Celé kurzy jsou vždy vhodně uvedeny, je vysvětleno, co je náplní kurzu, jaký je jeho cíl, agenda, je vysvětleno, jak a za co budou účastníci v průběhu kurzu hodnoceni. Představí se jednotliví členové tréninkového oddělení, představují se i samotní účastníci, kteří i dodávají, jaká jsou jejich očekávání od kurzu. Zakončení probíhá slavnostní formou, předávají se diplomy za absolvování, je vyhlášena osobnost kurzu, kterou si vybírají samotní kurzisté. Osobností kurzu by měl být účastník, který byl pro ostatní největším přínosem, předal jim své zkušenosti, jeho postřehy byly k věci a zajímavé. Zároveň má každý kurzista možnost zhodnotit kurz a říci, jestli byla naplněna jeho očekávání. Odevzdávají se také vyplněné hodnotící formuláře ke kurzu.

5.5.2 Splnění cílů kurzů

Cíle, které jsou definovány pro MDP I., konkrétně pro modul 1 – 6, nemusí být nutně naplněny ani po vyplnění MDP, ani po kurzu FMC.

Cíle, které jsou dány pro MDP I. modul 7 a 8, tedy určené pro kurz SMC, jsou dány jasně a opravdu mohou být naplněny, pokud bude vše dodrženo a trenér účastníka SMC bude zkušený.

Důvodů, proč cíle modulu 1-6 nemohou být naplněny, případně nejsou správně naformulovány, je hned několik. První bod „Pracovat samostatně na všech stanovištích“ není adekvátní ani k informacím v MDP, ani k průběhu kurzu. Základním předpokladem pro přihlášení na kurz FMC je, že zaměstnanec umí pracovat samostatně na všech stanovištích. Je to vůbec předpoklad pro to, aby zaměstnanec v úvodním tréninku (zelená jmenovka) mohl postoupit výš, na crew (žlutá jmenovka). Tento cíl by tam neměl být, jelikož je splněn dříve, než účastník MDP vůbec otevře a nevztahuje se k obsahu kurzu a MDP. Ale dá se říci, že tento cíl bude naplněn, přestože ne díky kurzu FMC, či prostudování MDP.

Další cíl, tedy zaučovat zaměstnance na všech pracovištích, je součástí job description pro crew trenéra i floor manažera, konkrétní postupy jak trénovat dle čtyř kroků tréninku jsou součástí MDP. Na druhou stranu je to práce, kterou dělá již crew trenér a to je pozice, z které se na kurz účastníci hlásí. Může být v rámci modulu zabývajícím se tréninkem zmíněn, ale neměl by být cílem MDP. Opět, tento cíl bude naplněn, ale je zbytečné ho zmiňovat v rámci manažerského vzdělávání, když je ho třeba naplnit v rámci pozice crew trenéra.

Bod „Provádět samostatně preventivní údržbu, ochranná a bezpečnostní opatření, jakož i řešit personální problémy“, také není tak úplně obsažen v MDP ani v kurzu FMC. Tento bod jen svou podstatou dává dohromady údržbu strojů a práci s lidmi. Dvě věci, které není vhodné slučovat dohromady, třeba už jen z toho důvodu, že to zaměstnance degraduje na úroveň strojů. V rámci MDP ani v rámci kurzu se neučí, jak provádět preventivní údržbu. Součástí job description je znalost zařízení – equipmentu, ale nikde není psáno, že některé z částí údržby strojů, ale i jiné části z job description se nemůže floor manager naučit až po kurzu. Kalendář plánované údržby a karty plánované údržby jsou poměrně rozsáhlé. Některé věci se dělají každý den (ty by měl znát každý), některé jednou týdně, měsíčně, čtvrtletně, půl ročně, nebo i jen jednou za rok. Praxe z restaurací je taková, že jen málokdo zná všechny tyto postupy. Většinou je to některý z velmi zkušených manažerů, určitě se to nenaučí v průběhu přípravy na FMC kurz. Ostatně na to i odkazuje AEC kurz, který je právě celý zaměřený na plánovanou údržbu, lze ho absolvovat až po kurzu SMC. Provádět preventivní údržbu se tedy v rámci MDP ani samotného kurzu manažeri nenaučí. Spíše se naučí pomocí strojů a

kalibrační sady dosahovat požadované kvality výrobku. Ochranná a bezpečnostní opatření mohou mít více smyslů. To, co se v průběhu MDP a samotného kurzu naučí, je zajištění bezpečnosti výrobku a tím ochrana zákazníka. Pokud se tím myslí jiná bezpečnost, například prevence požárů, atd., tak ta je součástí kurzu SMC, kde je této problematice věnována celá přednáška. Řešení personálních problémů také není součástí MDP ani kurzu, je zaměřen na komunikaci, delegování, základy vedení lidí. Nikde tam však není zmiňováno, jak řešit nedochvilnost, aroganci zaměstnanců, apod. Tato témata jsou součástí dalších kurzů, ne FMC. Cíl „Vést úseky produkce, obsluhy i lobby (kuchyně, servis, lobby, hostesing)“ je při dobré přípravě naplněn po dokončení MDP.

Naopak „Vést zaměstnance k vzájemné úctě a motivovat je k dobrému výkonu“ opět nemůže být naplněn, neboť není zmiňován v MDP. Pokud je někomu vysvětleno, jak se má chovat, aby vedl dobře zaměstnance, neznamená to, že umím stejný přístup na zaměstnance přenést. Může jim jít ve svém chování k ostatním příkladem, ale nepředurčuje ho to k tomu, že je to i naučí. Motivace je v rámci MDP zmíněna v kontextu osobních vztahů, že je se zaměstnanci jednáno slušně, že o ně jako manažer projevují zájem. To může vést k pozitivnímu postoji k práci, možná k větší pracovní spokojenosti zaměstnance, ale určitě není v rámci MDP ani kurzu FMC popsáno, jak dovést zaměstnance k dobrému pracovnímu výkonu. Téma motivace je důkladněji probráno až v rámci kurzu EMP.

Cíle MDP I., konkrétně pak modulu 1 – 6 by bylo možné nadefinovat takto:

- Detailněji se seznámíte s fungováním restaurace a naučíte se znát tréninkový systém.
- Naučíte se základy efektivní komunikace, vedení lidí a delegování úkolů.
- Podrobněji se seznámíte s hodnotami QSC&V, naučíte se, jak dodržet bezpečnost a kvalitu výrobku.
- Důkladněji se seznámíte s pokladním systémem a naučíte se základy práce v programu SMS.
- Naučíte se, jak vést úseky produkce, obsluhy i lobby (kuchyně, servis, lobby, hostesing).

Cíle samotných kurzů FMC i SMC nejsou nadefinovány jasně. Cíl FMC kurzu je: Naučit se vést úsek, jeho přebrání od předcházející směny, co dělat v průběhu směny, příprava na předání. Dále zajištění kvalitního a bezpečného výrobku, jak zajistit maximální spokojenost zákazníka. Komunikace se zaměstnanci, co dělat pro fungující tréninkový systém v restauraci. V rámci provozního dne si pak tyto věci ukázat v praxi, tzn. jak přesně kontrolovat kvalitu

výrobku, jeho skladování, koordinace zdrojů pro zajištění hladkého provozu, komunikace se zákazníkem.

Cíl kurzu SMC pak je: Naučit se vést směnu tak, aby byla hladká a zisková. Naučit se stanovit si cíl na směnu a cestu, jak ho splnit. Naučit se řešit krizové situace.

Cíle obou kurzů jsou v rámci nich naplněny pouze v teoretické rovině. Svým obsahem odpovídají tomu, co manažer potřebuje pro svou práci vedoucího úseku, či vedoucího směny znát. Účastníci tak získají teoretický základ pro svou práci, který odpovídá cílům kurzu. To jestli opravdu na základě přípravy na kurz a samotného kurzu zvládne manažer vést úsek, nebo směnu, bude ale záležet na něm a jeho dalším tréninku v restauraci. Konečný verdikt, jestli je tento manažer schopen dělat svou práci, dělá vedoucí restaurace.

Tréninkové oddělení po ukončení kurzu již nemonitoruje další práci manažerů, kteří prošli jejich kurzem. Nezjišťují zpětnou vazbu ani od účastníků, ani od vedoucích restaurací. Chybí jim tak údaje, které by jim s odstupem času dali informaci o tom, do jaké míry dokázali účastníci kurzů použít znalosti z nich v praxi.

Jako příklad mohu uvést čtyřhodinový blok efektivní komunikace, kterou vede zkušený externí lektor pan H.. Tento blok je nově zařazen pouze do kurzu SMC. Dříve byl součástí i kurzu FMC. Dle slov tréninkového oddělení došlo k této změně z důvodu vysokých nákladů na tohoto externího lektora, které nepřinášely výsledky. Kurzisté FMC prý ještě nejsou na takové úrovni, aby si z toho odnesli podstatné informace. Bohužel ale nikdo nezjišťuje, jestli kurzisté SMC už tak vyspělí jsou.

Pan H. předává v rámci svého bloku zajímavé informace, které ale bohužel neocení ani kurzisté SMC. Informací je tam předáváno velké množství v rámci krátkého časového úseku. Zhruba 3 – 4 techniky si kurzisté vyzkouší v rámci čtyř hodin, za něž by si je měli zapamatovat. Standardně se téměř nikde nesetkáte s výcvikem efektivní komunikace, který by trval pouze čtyři hodiny. Výsledek je pak v praxi takový, že manažeři nepoužívají nic z toho, případně jen velmi málo, co se od pana H. naučili.

Tento poznatek jsem v praxi ověřila dotazováním šesti manažerů v restauraci v Liberci. Všichni prošli kurzem FMC i SMC, takže všichni prošli školením efektivní komunikace. Každého jsem se bezprostředně po kurzu zeptala, jak byli spokojeni s částí kurzu Efektivní komunikace. Všichni byli nadšeni, že tento blok byl zajímavý, žádný ze šesti manažerů nebyl nespokojen. Zeptala jsem se tedy, jak budou tyto techniky využívat v praxi. V tomto případě

jich pět bylo spíše skeptických. Odpovídali: „No, tak to nevím.“, „Na to nebudu mít čas.“, „To se v provozu nedá.“. Pouze jeden byl přesvědčen, že bude aplikovat techniky z kurzu v praxi. Sledovala jsem pak jejich chování, posun v komunikaci. Zaměřila jsem se na sledování jejich nabídkového prodeje. To je jeden bod, na který se pan H. v rámci efektivní komunikace soustředí. Nabídkový prodej je vlastně pobídka ke koupi produktu, který neobsahovala objednávka. Zvyšují se tak tržby. Jedná se tedy o velmi zásadní věc. Věděla jsem, jakým způsobem používali manažeři nabídkový prodej před kurzem a srovnala jsem to s tím, jakým způsobem nabízeli jeden měsíc po absolvování kurzu. Nedošlo k žádné změně. Všech šest manažerů nabízelo zákazníkům úplně stejně před kurzem, jako měsíc po něm. Na dotaz, jak využívali technik efektivní komunikace, odpovědělo všech šest velmi podobně. Dva z nich se ani nesnažili, třem to vydrželo pár dní a jeden odpověděl, že techniky stále využívá, ale jen tu část, kdy potřebuje od zaměstnance znát pravou příčinu problému.

Jednalo se pouze o dílčí průzkum, který probíhal formou pozorování a dotazování. Byl proveden pouze na malém vzorku manažerů z jedné restaurace, mohl tedy působit i negativní vliv špatných příkladů v týmu manažerů. Cílem však nebyl detailní průzkum, spíše zjištění, na kolik tito manažeři jsou schopni využít teoretické znalosti v praxi. Zvláště když se jedná o znalosti, z oblasti soft skills, které většinou bývají předmětem dlouhodobějších výcviků, či tréninků a je u nich klíčové použití v manažerské práci.

Na tomto příkladu je vidět, že tvůrce této podoby manažerských kurzů příliš neanalyzoval, jak se čas strávený na kurzu, informace, které se jim dostanou, projeví na reálné práci manažerů v provozu restaurací.

5.5.3 Výstavba kurzů

Jak jsem se dozvěděla od tréninkového manažera, kurzy byly vystavěny na základě toho, co musí manažeři umět dle evropského kurikula a na základě toho, jaké podněty získali od provozního oddělení, vedoucích restaurací, frančízových partnerů a samotných účastníků. Odzkoušení neproběhlo žádné, zkouší se rovnou „za chodu“ na účastnících, sledují se pak jejich reakce v rámci hodnocení kurzu.

Kurzy jsou tedy v podstatě vystavěny spíše s přihlédnutím k praktickým zkušenostem. Na jednotlivých kurzech v průběhu roku se často stane, že jednotlivé části nejdou za sebou tak, jak bylo původně nadefinováno, ale přesunou se tak, aby jejich zařazení v rámci kurzu vyhovovalo časovým možnostem lektorů. Harmonogram kurzu by se mohl poskládat

takovým způsobem, že jednotlivé části programu na sebe budou tematicky více navazovat a lektori se tak budou moci odkazovat na informace, které již účastníci mají z předcházejících bloků. Z mé účasti v kurzu jsem zaznamenala, že se na sebe znalosti nijak nenabalují, nenavazují na sebe, lektori málokdy odkazují na něco, co bylo řečeno v předešlé přednášce. Jeden konkrétní příklad z agendy kurzu FMC (příloha M). V prvním dni je jako první přednáška zařazen Area Control (vedení úseku). To, že manažer zvládá vést úsek, je základním a hlavním cílem kurzu, ale i učebního materiálu MDP. V MDP je tato sekce zařazena jako poslední. Manažer napřed nasbírání dílčí informace, které když poskládá k sobě, získá na vedení úseku komplexní pohled a bude mít již potřebné informace. Bylo by tedy vhodnější, aby tato přednáška byla zařazena až úplně na závěr. V ideálním případě by si vyměnila v harmonogramu s přednáškou QSC&V – Hospitality. V rámci provozního dne probíhá trénink hospitality, mohlo by být přínosné, aby teoretický základ dostali účastníci před samotnou praxí. Area Control by byla poslední přednáškou a následovala by až po dni na provozu. Využily by se zkušenosti a postřehy z provozního dne k lepšímu vhledu do tématu.

Lektori se v průběhu přednášek snaží účastníky aktivně zapojit do učebního procesu, ale doporučila bych zaměřit se na řešení reálných úkolů, zařadit například krátkou případovou studii, apod. Využívání skupinové práce je dle slov tréninkového manažera dobré k tomu, že se účastníci lépe poznají a v průběhu provozního dne se jim lépe spolupracuje. Jiné druhy úkolů v rámci skupinové práce by mohly přinést i další benefity skupinové práce, zvláště lepší porozumění probíranému tématu, procvičení a zapamatování si.

Skupiny v rámci kurzů jsou čtyřčlenné a sestaveny jsou hned na začátku programu. V této skupině pak plní účastníci všechny úkoly. K tomuto složení bych spíše doporučovala skupiny čítající tři účastníky, jakožto efektivnější. Měla jsem možnost v praxi pozorovat, že v čtyřčlenné skupině se jeden z účastníků příliš nezapojoval. Stálé složení skupiny po dobu tří dnů by bylo možné nahradit měnícím se seskupením. Více by to přispělo k poznání jednotlivých účastníků mezi sebou, předání si jiných zkušeností. Také je to více přiblíží reálnému prostředí restaurace, kde každý den pracují s jiným týmem lidí a musí tak umět pracovat s jejich diverzitou.

Posledním bodem v rámci skupinové práce je jejich časový rámeček. Příklad jednoho z úkolů: „Napište na flipchart všechno, co vás napadne ke kvalitě, máte na to 10 minut, jeden z vás to odprezentuje.“ Měla jsem možnost pozorovat práci jednotlivých skupin a stěžejní a přínosné body psaly první tři až čtyři minuty, pak jejich produktivita klesala. Pokud bychom manažery v rámci těchto úkolů chtěli více přiblížit k praxi, tak by časový rámeček mohl být kratší. V

reálných situacích je po manažerech vyžadováno rychlé rozhodnutí, většinou pod stresem. Z tohoto důvodu i z hlediska produktivity by se mohl tento čas zkrátit například na 4 minuty.

Velice zajímavé a pro kurzisty přínosné jsou provozní dny na obou kurzech. Vždy mají v první části teoretický úvod, kdy jsou ve skupinách, v kterých pak pracují i nadále. Během těchto workshopů jsou jim přímo v restauraci ukazovány některé důležité věci. Například v rámci provozního dne na FMC kurzu je jeden z těchto workshopů zaměřen na skladování surovin. V reálných skladovacích prostorech tak dostávají kurzisté informace o tom, jak mají být jednotlivé suroviny uskladněny, aby byla zachována jejich bezpečnost a nezávadnost. Je jim také vysvětleno, proč to tak má být a jak věci fungují i z fyzikálního hlediska.

V rámci provozního dne na SMC, kromě podobně praktických informací přímo na restauraci, získají manažeři i cennou zkušenost v týmové práci. Hodnotí ve skupinách vedení směny. Jeden ze skupiny pak komplexní pohled na odvedenou směnu prezentuje za všechny před vedoucím restaurace a vedoucím směny. Musí se tedy shodnout na jednotném pohledu. Následně pak jako skupina odpovídají na doplňující dotazy.

5.5.4 Organizace kurzů

Zorganizování kurzů bych hodnotila jako velmi propracované. Koná se v tréninkovém centru v sídle společnosti. Místnost i její zázemí jsou velmi příjemné, sezení se dá uspořádat různým způsobem tak, jak lektorovi nejvíce vyhovuje. K dispozici je několik flipcharů, projektor a interaktivní tabule. Mimopražští kurzisté jsou ubytováni v hotelu.

Všechny informace o kurzu, tedy čas, termín konání, harmonogram, pravidla chování v budově, mapku a mnoho dalších informací dostanou kurzisté pohromadě s předstihem emailem. Je určen i dres code, manažerská uniforma. Pro účastníky je připraveno drobné občerstvení. Na začátku kurzu dostanou informaci, kde se v okolí mohou naobědvat a jaká platí pravidla pro pohyb po budově.

Harmonogram kurzu je dodržován, nestává se, že by něco trvalo déle. Lektoři mají prezentace i materiály připravené, nemají problém s používáním dostupné techniky.

Ubytování je dle kurzistů naprosto v pořádku. Dostupnost je napoprvé trochu složitější na orientaci, ale hotel není daleko od centrály a je dobře dostupný.

5.6 Vyhodnocení kurzů účastníky

Jak již bylo zmiňováno, jednotlivé kurzy se hodnotí pomocí zpětné vazby, kterou podávají účastníci kurzu ihned po jeho skončení. Provádí se písemnou formou na předem připravený formulář. Tak jak vyplynulo z rozhovoru s tréninkovým manažerem společnosti McDonald's ČR a SR po kurzu se tyto dotazníky projdou, pokud je tam něco co, je velmi zajímavé, tak si to poznamenají a v rámci porady se k tomu vrátí. Dále se naskenují do počítače a v této formě tam zůstanou uloženy. Systematicky je nikdo nevyhodnocuje.

Vzhledem k tomu, že aktuální koncepce kurzu je nová, v aktuální podobě a s novými MDP platná teprve od ledna roku 2014, přišlo mi vhodné tyto hodnocení z kurzů detailněji zpracovat a zjistit, jak jsou kurzisté spokojeni. K průzkumu jsem si vybrala tři kurzy FMC z roku 2014. Konkrétně únor, březen a květen. Na vyhodnocení SMC také tři kurzy z roku 2014, konkrétně leden, duben a červen. Tyto naskenované dotazníky jsem si od tréninkového manažera vyžádala a použila pro účely této práce. V příloze K je ukázka dotazníku pro kurz FMC, v příloze L pro SMC. Z důvodu horší čitelnosti a množství materiálu jsou v práci zařazeny pouze ukázky.

Jedná se o skupinu čítající 25 % všech účastníků nového konceptu kurzů, které v roce 2014 proběhly. Každý měsíc proběhl jeden kurz FMC a jeden kurz SMC. Dohromady tedy 12 kurzů od každého. Dotazníky jsou sesbírány ze tří kurzů od každého účastníka.

5.6.1 Vyhodnocení kurzu FMC

Nejprve se podíváme na zhodnocení kurzu FMC. Dohromady se jedná o 39 dotazníků. V únoru 14, v březnu 15 a v květnu 10. Nižší číslo účastníků v květnu je způsobeno odhlášením několika manažerů na poslední chvíli z kurzu. Místa se již nepodařilo obsadit. V žádném z 39 dotazníků se neobjevila výrazná nespokojenost s kurzem. Ve 28 případech neměli účastníci co vytknout. S kurzem byli naprosto spokojeni. Často zmiňovali, že přednášky byly přínosné, pomohly jim ucelit znalosti, uvědomili si nové souvislosti a dozvěděli se nové informace. Zbývajících 11 účastníků bylo s kurzem také spokojeno, ale mělo menší výhrady. Tyto výhrady jsem dle komentářů rozdělila do tří skupin. První skupina – nespokojenost s obsahem některé z přednášek. Druhá skupina – nespokojenost s nedostatkem zaměření na praxi v některé z přednášek. Třetí skupina – nespokojenost s vystupováním lektora v některé z přednášek. Důvodem, proč uvádím „v některé z přednášek“ je skutečnost, že tato nespokojenost se neprojevovala u všech přednášek, ale

v šesti případech pouze u jedné a u pěti respondentů ve dvou či více. Pouze jeden respondent nebyl spokojen zároveň s obsahem a zároveň s mírou praktičnosti některé z přednášek.

První skupina – nespokojenost s obsahem některé z přednášek

Respondentů nejvíce vadila malá časová dotace u některých přednášek, nejčastěji Základy komunikace a vedení lidí a Úvod do tréninku. U přednášky QSC&V – Kvalita se pak dvakrát objevila poznámka, že to bylo příliš rychlé. Tento komentář se objevil u 5 respondentů z celkového počtu 39.

Druhá skupina – nespokojenost s nedostatkem zaměření na praxi v některé z přednášek

Zde respondentům chyběla jejich možnost zapojení a přidání jejich konkrétních zkušeností, nebo možnost vyzkoušet si některé věci prakticky. Tento komentář se objevil u 3 respondentů z celkového počtu.

Třetí skupina – nespokojenost s vystupováním lektora v některé z přednášek

S vystupování lektora jako bod pro zlepšení uvedli 4 respondenti. Tato kritika v polovině případů směřovala k jednomu lektorovi (například. X) . Konkrétně že byla přednáška strohá a únavná a v dalším případě, že měl mít lépe promyšlené praktické příklady. Druhá polovina byla nespokojena s jiným lektorem (například Z). Jednomu z respondentů se nelíbila jeho přísnost a zamračenost, druhý kritizoval to, že vyžaduje slyšet přesně to, co chce.

71,8 % respondentů tedy nemá kurzu co vytknout, zbývajících 28,2 % respondentů má pouze menší připomínky. Z těchto 28,2% respondentů je nejvíce, tedy 12,8% respondentů nespokojeno s obsahem některé z přednášek. 10,3% respondentů pak s vystupováním některého z lektorů a 7,7% respondentů je nespokojeno s nedostatkem zaměření na praxi v některé z přednášek.

Samostatně hodnotí účastníci provozní den. Ten shodně vidí všichni jako přínosný a zajímavý. I přesto se zde objevují negativní komentáře. Týkají se ale výběru restaurace, komunikace v provozu restaurace a podobně. Zde s tím organizátoři kurzu nemohou nic dělat. Účastníci se stávají po dobu jedné směny běžnou součástí normálního provozu restaurace. Nejedná se o uměle vytvořené prostředí. Pokud jsou tam tedy nějaké problémy, jen obtížně s nimi lze něco udělat, naopak je to příležitost pro manažery naučit se, jak se dají odstraňovat. Jsou navíc na skutečnost, že vše nemusí být ideální, tak jako na každé restauraci,

upozorňování před zahájením provozního dne. Dále objevily poznámky, že by provozní den mohl být delší, případně že by mohla být delší rotace mezi jednotlivými stanovišti.

Všichni respondenti si také shodně chválili výbornou atmosféru během celého kurzu, prostory, kde se kurz koná, celkový přístup k nim. Také velice pozitivně hodnotili skupinu, v které byli.

5.6.2 Vyhodnocení kurzu SMC

Samostatně se zaměříme na vyhodnocení dotazníků z druhého kurzu (SMC). Dohromady se jedná o 36 dotazníků. V lednu 14, v dubnu 11 a v červnu 11. V žádném z 36 dotazníků se neobjevila výrazná nespokojenost s kurzem. Ve 13 případech neměli účastníci co vytknout. S kurzem byli naprosto spokojeni. Často zmiňovali, že přednášky byly zajímavé, obsahovali mnoho nových informací, ukázali jim nový pohled na shift manažera a celou restauraci. Zbývajících 23 účastníků bylo s kurzem také spokojeno, ale mělo menší výhrady.

U kurzu SMC se objevují velmi podobné výhrady ke konkrétním přednáškám. K přednášce QSC&V byla pouze jedna výtku, že prezentující by měla mít lepší prezentační dovednosti a měla by se usmívat. V přednášce Mimořádné situace pouze 2 respondenti vyjádřili nespokojenost. Jednou se týkala obsahu přednášky a jednou lektora, respektive jeho přílišné tvrdosti při nesprávné odpovědi. U přednášky Cíle směny byli respondenti nespokojeni ve 3 případech, dvakrát z toho by chtěli toto téma obsáhlejší. Jednomu respondentovi se nelíbil lektorův způsob podávání informací. Profitabilita směny měla také 3 nespokojené respondenty. Jeden by si přál tuto přednášku obsáhlejší, další si myslí, že by měla být již součástí přípravy na FMC, naopak jiný respondent by ji zařadil do pokročilejšího kurzu. Přednáška z Efektivní komunikace, kterou vede lektor H., jediný externí na kurzu, získala 6 negativních reakcí. Dvěma respondentům přijde zbytečně dlouhá (má čistého času čtyři hodiny, což je nejvíce na celém kurzu). Další čtyři už ji slyšeli. Přednáška Bezpečnost výrobku pak měla 9 respondentů, kteří by na ní něco zlepšili. Jednalo se hlavně o více praktičnosti, konkrétní příklady z provozu a tipy. Přednáška o Equipmentu pak 10 respondentům nepřišla dostatečně zajímavá. Nejvíce by přidali na praktičnosti, zapojili by videa i účastníky a ubrali by na množství čísel. Také dvakrát zmínili, že přednáška již byla příliš pozdě a nedokázali při tomto tématu udržet pozornost. 8 respondentů pak mělo výhrady k prezentaci Floor control. Bez výjimky všech osm respondentů mělo problém s prezentačními dovednostmi lektora.

Přednášku, která se jmenuje Floor control, tedy vlastně vedení směny, hlavní téma tohoto kurzu, vede vždy někdo z provozního oddělení. Většinou se střídají tři business konzultanti. Negativní zpětná vazba se na prezentační dovednosti lektora v přednášce Floor control se nahromadila téměř výhradně z jednoho kurzu (7 z 8 negativních reakcí na prezentační dovednosti v této přednášce). Z 11 kurzistů se jeho způsob prezentování nelíbil 7.

Zpětná vazba k Efektivní komunikaci, která kurzistům přišla dlouhá, nebo už ji slyšeli, pramení ze změny konceptu kurzů, jak již bylo zmíněno v kapitole 5.5.2 Splnění cílů kurzů, byla tato přednáška z kurzu FMC vyškrtuta a přesunuta do kurzu SMC. Původně měl pan H. přednášku na téma komunikace v obou kurzech. Ty byly odlišné. Teď je na kurzu SMC podobná přednáška jako byla na FMC, jen trochu pozměněná. Stává se tedy, že pokud někdo prošel kurzem FMC ve starém konceptu a kurzem SMC v novém konceptu, poslouchá čtyři hodiny stejné věci, dělá podobná cvičení i stejný osobnostní test. Tento komentář k přednášce Efektivní komunikace se bude objevovat často po celý rok 2014. Minimální doba mezi kurzem FMC a SMC je totiž tři měsíce, ale v praxi to bývá déle. Mnoho letošních kurzistů tedy absolvovalo FMC kurz ještě v roce 2013 nebo dříve. Tuto přednášku tedy uslyší dvakrát. S touto skutečností bylo možné pracovat možná efektivněji. Pokud víme, že minimální doba mezi FMC a SMC jsou tři měsíce, tak již od ledna nemusela do SMC kurzu být zařazena Efektivní komunikaci v této podobě. Minimálně v kurzu leden, únor a březen by se nenašel nikdo, kdo by tuto přednášku již neslyšel. Další měsíce pak také nemuseli účastníci tuto přednášku absolvovat, pokud by na kurzu nebyl přihlášen nikdo, kdo FMC absolvoval až v roce 2014. Tréninkové oddělení tak mohlo ušetřit náklady spojené s platbou za externího lektora.

Výhrady k přednáškám pak ještě rozdělíme stejně, jako u kurzu FMC, aby bylo patrnější srovnání. První skupina – nespokojenost s obsahem některé z přednášek. Druhá skupina – nespokojenost s nedostatkem zaměření na praxi v některé z přednášek. Třetí skupina – nespokojenost s vystupováním lektora v některé z přednášek. 13 respondentů mělo výhrady pouze k jedné přednášce, 10 pak k více, nejčastěji ke dvěma.

První skupina – nespokojenost s obsahem některé z přednášek

Respondentů nejvíce vadila malá časová dotace u některých přednášek, šli by více do hloubky. Projevilo se opakování přednášky Efektivní komunikace, která naopak přijde respondentů zbytečně dlouhá, nebo zcela zbytečná, protože ji již slyšeli. Komentář směřující ke zlepšení obsahu se objevil u 10 respondentů z celkového počtu 36. Pokud bychom odebrali

komentáře směřující k Efektivní komunikaci (6 respondentů), jednalo by se o 4 respondenty, kteří jsou nespokojeni s obsahem některé z přednášek.

Druhá skupina – nespokojenost s nedostatkem zaměření na praxi v některé z přednášek

Zde respondentům chyběla jejich možnost zapojení a přidání jejich konkrétních zkušeností, více příkladů z provozu, konkrétní tipy pro použití v provozu restaurace. Tento komentář se objevil u 7 respondentů z celkového počtu 36.

Třetí skupina – nespokojenost s vystupováním lektora v některé z přednášek

S vystupování lektora jako bod pro zlepšení uvedlo 18 respondentů z 36 tedy 1/2. Kromě sedmi negativních feedbacků na prezentační dovednosti jednoho lektora, které jsou zmiňovány výše, se pak nejčastěji objevují doporučení v podobě většího zapojení účastníků, převážně otázkami.

36,1 % respondentů tedy nemá kurzu co vytknout, zbývajících 63,8 % respondentů má pouze menší připomínky.

V hodnocení provozního dne se objevují stejné komentáře jako u FMC kurzu. Všichni ho hodnotí shodně jako velmi přínosný, negativní komentáře opět směřují ne k obsahu, ale k provozu restaurace.

V celkovém hodnocení kurzisté chválí, stejně jako u FMC, skvělou náladu v průběhu kurzů, dobrou organizaci i zázemí a kolektiv.

5.6.3 Celkové zhodnocení kurzů

V celkovém zhodnocení kurzu se objevilo pár zajímavých komentářů od kurzistů. „Někteří prezentaci zpestřili úlohou, které mi pomohly vše pochopit.“ Jiný respondent uvedl, že by jinak udělal agendu kurzu, aby tam bylo více praxe, než teorie. To, společně s hodnocením a komentáři k jednotlivým kurzům, jen potvrzuje, že floor manažeři velmi tíhnou k tomu, aby teorie byla spojována s praxí, aby získali co nejvíce praktických znalostí pro provoz v restauraci. „Ocenila bych větší feedback během kurzu.“ Tento komentář také dokresluje komentáře k přednáškám, kde si respondenti přejí být více tázáni a rovnoměrně zapojováni (nemluví jen hlasitě). Poslední velmi zajímavý komentář se pak týká přednášky Základy komunikace a vedení lidí: „Bylo tam více méně jen opakování z MDP, tudíž jsem se toho moc nového nedozvěděla.“ Vzhledem k tomu, že jsem jako nezávislý pozorovatel byla

součástí přednášky Základy komunikace a vedení lidí, která je součástí FMC kurzu, mohu potvrdit, že je tomu skutečně tak. Před kurzem jsem detailně prošla celé MDP, díky tomu jsem znala celý obsah přednášky. Navíc oproti MDP bylo praktické cvičení zaměřené na problémy v komunikaci a její možné překážky (filtry, bariéry,...).

Z vyhodnocení kurzů jsou tedy patrné drobné nedostatky, které se přes celkovou velkou spokojenost objevují již ihned po kurzu. S odstupem kurzu a při konfrontaci s praxí by kurzisté velmi pravděpodobně hodnotili kurz trochu jinak. Přesto i tyto dotazníky by mělo tréninkové oddělení pečlivě vyhodnocovat, jelikož ukazují na některé skutečnosti, které si žádají změnu. Například nespokojenost s prezentačními dovednostmi jednoho z lektorů přednášky Floor control by se měla určitě řešit, stejně tak nespokojenost s obsahem přednášky Equipment. Bohužel se takto s vyplněnými dotazníky nepracuje, jak vyplynulo z rozhovoru s tréninkovým manažerem.

5.7 Zhodnocení kurzu vedoucími restaurací

Trochu jiný pohled na manažerské kurzy FMC a SMC pak mají vedoucí restaurací. Tedy lidé, kteří rozhodují o přihlášení manažera na kurz a také jsou zodpovědní za jejich trénink, přestože nemusí být přímo jejich trenéři. Aktuálně je v České republice zhruba 70 vedoucích restaurací, šesti z nich jsem formou ankety položila pět stejných otázek:

1. Jaký je podle tebe největší přínos kurzu FMC?
2. Jak podle tebe konkrétně připraví kurz FMC (pouze samotný kurz tj. 3 dny) manažery pro provoz restaurace?
3. Jaký je podle tebe rozdíl mezi prací zkušeného crew trenéra a floor managera po FMC?
4. Jaký je podle tebe největší přínos kurzu SMC?
5. Jak podle tebe konkrétně připraví kurz SMC (pouze samotný kurz tj. 4 dny) manažery pro vedení směny?

Neformální oslovení v otázkách je použito z důvodu firemní kultury, kde si nikdo nevyká.

Vedoucí jsou u firmy různě dlouho. Jejich působení u společnosti je v rozmezí 4 – 15 let. Ve svých funkcích jsou také různě dlouho, od půl roku po pět let. Zastoupení mužů a žen je rovnocenné (tři muži a tři ženy).

Otázky se týkají přínosu kurzů (čtyři otázky) a jedna je zaměřena na rozdíl náplně crew trenéra a floor managera. Celý přepis rozhovorů je v příloze O.

Žádný z vedoucích si nemyslí, že kurz FMC a SMC připraví manažery pro práci v provozu. Přínos kurzů vidí v motivaci manažerů 2/3 vedoucích. Případně si také manažeři uvědomí svou pozici, naučí se přijímat váhu svého rozhodnutí. Pouze 1 z vedoucích přímo neuvedl, že kurz SMC nepřipraví manažery pro provoz. 5 vedoucích je toho názoru, že kurz SMC manažery nepřipraví na vedení směn. Spíše jim jen dá tipy, ukáže cestu, dá jiný pohled na věc, rozšíří teoretické znalosti. Jako největší přínos kurzu SMC vidí možnost vést směny po jeho absolvování. Toto uvádí 4 vedoucí. V názoru na rozdíl mezi pozicí crew trenéra a floor managera se liší. Přesto nikdo z nich nezmiňuje, že by se jednalo o zcela rozdílnou práci. 5 vedoucích vidí největší rozdíl v pravomocích, odpovědnosti, povinnostech, nebo pouze v pozici a platu. Zároveň si 1 z těchto 5 myslí, že kromě výše uvedeného má také jiný přístup k zaměstnancům. V tom se shoduje s dalším respondentem, který uvádí rozdílný přístup k zaměstnancům i sám sobě jako klíčový rozdíl mezi pozicí crew trenéra a floor manažera.

Z nadšených komentářů ke kurzům od manažerů je patrné, že po kurzech je opravdu naplněno to, v čem vidí velký přínos kurzů vedoucí, tedy motivace. V komentářích je často zmiňováno, jak použijí nové poznatky v praxi. To se shoduje i s tím, že vedoucí uvádí, že kurz předá manažerům informace, ukáže jim směr, předá jim tipy pro provoz v restauraci. Vedoucí pak dovedou posoudit, že přes tyto informace je klíčový trénink v provozu, který manažery naučí nejvíce věcí. Přestože ví, že nejdůležitější je trénink v restauraci, kurzy nezavrhnou a ukazují na to, v čem jim nejvíce pomáhají, tedy motivace, vysvětlení povinností na pozici někým mimo restauraci. Pouze jeden vedoucí je ke kurzům vyloženě skeptický. Ne však k samotným kurzům, spíše ke způsobu, jak se kurzy dělají a jaké informace a kdo jim je předává.

5.8 Doporučení ke kurzům FMC a SMC

Doporučila bych začít hodnotit vzdělávací proces nějakou jinou formou, než jen spokojenost s kurzem od jejich účastníků, kterou navíc hodnotí ještě v kurzu, před jeho koncem. Na zpětnou vazbu od vedoucích restaurací a licenčních partnerů bych se více zaměřila, ne jen náhodnou formou, jak je to děláno do teď, ale cíleným polostrukturovaným rozhovorem. Stejně takto bych pravidelně, např. jednou za rok, provedla polostrukturovaný rozhovor na téma efektivita

manažerských kurzů s business consultancy a field servis consultancy. Výsledky těchto rozhovorů pak zpracovat pomocí metod kvalitativního výzkumu.

Další věcí, kterou bych v rámci hodnocení vzdělávací aktivity doporučila zavést, je kvantitativní výzkum. Každý rok McDonald's ČR a SR dělá anketu spokojenosti pro své zaměstnance, týká se restaurací patřících jak přímo společnosti, tak také frančizovým partnerům. Anketa je rozdělena dle skupin zaměstnanců, pro management restaurací se vyplňuje jiná anketa, než vyplňují řadový zaměstnanci. V této anketě není ani jedna otázka, která by zkoumala spokojenost manažerů se vzděláváním poskytnutým ze strany společnosti McDonald's (viz. přílohy E a F). Pokud by se přidalo například pět otázek do této ankety, získalo by se velké množství dat pro kvantitativní výzkum (manažerská anketa má velkou účast, vždy nad 80 % manažerů). Získala by se tak informace přímo od účastníků kurzů, ale již s odstupem, kde by mohli posoudit, jestli jim kurz přinesl něco do jejich práce v restauraci. Jestli mají pocit, že vědomosti, které získali na kurzech, jim pomáhají v jejich práci. Tedy informace, které ihned po kurzu nemohou ještě posoudit. Finanční náklad pro tento výstup by přitom nebyl větší, než tomu bylo do teď, jelikož tato anketa již probíhá a finance jsou na ni vynakládány.

Z pohledu 4 úrovní Kirpatrickova vyhodnocování vzdělání se aktuálně používají první dvě (reakce a hodnocení poznatků). Bylo by tedy vhodné zapojit i další dvě úrovně (hodnocení chování a hodnocení výsledků) a také pátou úroveň, kterou udává Armstrong (finanční).

Změnu v chování nejlépe změří vedoucí restaurací, aktuálně k tomu ale nejsou vedeni a nejsou k tomu přizpůsobeny nástroje na hodnocení. Kdyby se použili aktuální nástroje, jako je třeba akční plán po kurzu, sběr a vyhodnocování dat by byl obtížný. Velmi dobře by v tomto směru mohla fungovat platforma E-training (popsáno v kapitole 5.4.2 Změny v e-learningu), kde by se vytvořil vhodný formulář, který by vedoucí restaurací vyplňovali. Data by se tak centralizovala a zpracovávala rovnou v elektronické formě.

Změnu na úrovni hodnocení výsledků pak nejlépe posoudí frančizový partneři a business consultancy s field servis consultancy. Kromě zmiňovaných polostrukturovaných rozhovorů by se mohlo hodnocení na úrovni výsledků provádět v rámci hodnocení systému restaurací, jehož cyklus trvá vždy 18 měsíců a během tohoto období probíhají různě podrobná hodnocení. Zaměření na výsledky vzdělávání by se muselo do tohoto systému zakomponovat, alespoň do

některých z reportů. Opět by to přineslo elektronicky zpracované výsledky ze všech restaurací.

5.9 Doporučená změna v konceptu kurzů

Po podrobnější analýze a díky své znalosti problematiky jsem vytvořila koncept, který zruší kurz FMC, kurz SMC nechá ve stávající podobě a do kurzu EMP a RLP přidá do každého jednu přednášku zaměřující se na trénink manažerů metodami na pracovišti. Aby však byla zachována kontrola kvality manažerů, byla by vytvořena nová pozice validátora manažerů, který by v jejich přirozeném prostředí, v jejich vlastní restauraci, zhodnotil jejich práci. Verifikoval je pro pozici floor managera a dal přímo jim i jejich nadřízenému individuální zpětnou vazbu a doporučení rozvoje. Detailněji funkci tohoto validátora popíši dále.

5.9.1 Finanční náklady na kurzy

Kurz FMC se koná jednou měsíčně, tedy 12x ročně. Vzhledem k množství kurzistů je FMC kurz první a poslední, který se koná zvlášť pro Českou a pro Slovenskou republiku. Kurz SMC je pak již společný pro ČR i SR.

Náklady na jeden kurz pro jednoho účastníka na straně restaurace jsou zhruba 23 000,-. Částka je spočítána jako ušlý zisk po dobu třech dnů, který při produktivitě práce zhruba 750Kč za hodinu (z čisté tržby, bez DPH), činí 18 000,-, dále 450,- za stravné, 2 800,- za mzdu včetně payroll tax, dále minimálně 400,- za cestovné a 1 400,- za ubytování. Samozřejmě pokud se jedná o účastníky z Prahy, tak restaurace ušetří zhruba 1 800,- za ubytování a cestu, ale i tak je její náklad více než 20 000,-.

U mzdy jsem počítala s průměrnou mzdou 90,- za hodinu, ta se samozřejmě restauraci od restaurace může měnit, ale pokud bude rozdíl i o 10Kč za hodinu, nebude to na celkovou částku mít velký dopad. Když tedy budeme počítat s částkou zhruba 23 000,- na straně restaurace, tak z rozpočtů restaurací to znamená za jeden měsíc částku 345 000,- (23 000 x 15 účastníků). Na straně tréninkového oddělení se pak jedná zhruba o částku 15 000,-, respektive to může být ještě více, ale zde se svými zdroji nedokážu spočítat, jaký je ušlý zisk za to, že přednášejí na kurzu, zatím co by se mohli věnovat jiným činnostem. Takže toto číslo je pouze za hodinovou mzdu, kterou však zhruba odhaduji, neznám přesná čísla a z pochopitelných důvodů mi nebyla poskytnuta, k tomu payroll tax a další náklady na vytištění papíru a

občerstvení kurzistů. Je pravděpodobné, že pokud bychom započítali i ušlý zisk, dostali bychom se na částku přes 30 000,-.

Oproti tomu pokud by se vytvořila pozice, jejíž náplní práce by bylo verifikovat manažery přímo na restauraci, tak náklady na ni by byly zhruba 94 500,-. Tyto náklady jsou spočítány jako plat 45 000,-, k tomu payroll tax, náklady na auto, telefon, notebook, cestovné a jídlo.

Když budu počítat s nákladem na jeden FMC kurz zhruba 30 000,- pro oddělení tréninku, tak ředitelství by zaplatilo za jeden kurz o 64 500,- více. Restaurace by naopak ušetřily zhruba 345 000,-. Pokud by se náklad, který by ředitelství muselo zaplatit ze svého rozpočtu navíc, nechal zaplatit restaurace, stále by restaurace ušetřily zhruba 280 000,- měsíčně, tedy 3 360 000,- za rok, které by mohly být investovány jinde. Samozřejmě může ředitelství vzít celý tento náklad navíc na sebe a restaurace by tak ušetřili zhruba 4 140 000,- ročně.

5.9.2 Pracovní náplň nově vzniklé pozice

Vzhledem k tomu, že měsíc má průměrně dvacet pracovních dní, zvládl by pracovník na této pozici verifikovat patnáct floor managerů, tedy stejné množství, jako je aktuální počet účastníků. Ve zbývajících dnech by se pak věnoval zhodnocení posunu jím verifikovaných manažerů na SMC kurzu (podrobněji v kapitole 5.9.3 Výhody nového systému) a školením druhých asistentů v rámci kurzů EMP a RLP kde by se zaměřil na trénink rozvoje floor managerů. Pokud by ještě stále zbýval prostor, mohl by se věnovat konzultacím s vedoucími, či manažery, kteří mají nějaký problém, nebo chtějí poradit s procesem tréninku, či školením svých manažerů.

5.9.3 Výhody nového systému

Výhody tohoto systému jsou v individuálnosti, je možné lépe identifikovat potřeby dalšího rozvoje manažera. Manažer i jeho nadřízený by dostali individuální a okamžitý feedback, který by byl komplexnější než stávající (přílohy I a J). Větší zodpovědnost za proces vzdělávání by nesl vedoucí restaurace a tým asistentů. Byla by na ně tedy přenesena zodpovědnost a více by se tak podporovala učící se organizace.

Pokud je úspěšnost toho, že si něco zapamatuji 90% v případě, že se snažím danou věc někoho naučit, tak tento systém by přinesl nejen úsporu peněz, ale pomohl by ke zlepšování znalostí i u stávajících manažerů. Navíc trenéři, či mentoři těchto manažerů, což by primárně

měli být asistenti restaurace, případně vedoucí restaurace, by v rámci jejich přípravy také více rozvíjeli své schopnosti a pomohlo by jim to získat nové dovednosti v oblasti rozvoje lidí. Došlo by k jejich většímu seberozvoji, který by byl podpořen v rámci EMP a RLP kurzu.

Feedback, který by dal tento validátor na floor manažera, by byl zároveň zpětnou vazbou na trénink a rozvoj, který proběhl v restauraci, tedy i na jejich práci. Feedback by byl podáván pomocí koučovací zpětné vazby, ne jako striktní doporučení. Využití tohoto způsobu by vedlo k zamyšlení se nad příležitostmi k rozvoji a osvojením si je za vlastní. Zároveň by dostal i floor manažer prostor, aby se on vyjádřil ke své práci, což jim aktuálně není umožněno, pouze až v rámci PDS (manažerské pracovní hodnocení). Součástí tohoto hodnocení by bylo i doporučení, které oblasti je třeba rozvíjet v případě, že by floor manažer měl jít na kurz SMC, tedy na kurz po kterém vede celou směnu a zodpovídá za celou restauraci. Právě z důvodu posouzení tohoto posunu by byl tento validátor přítomen na provozním dni kurzu SMC a sledoval by floor manažery při jejich práci a plnění úkolů. Součástí výsledné známky z tohoto kurzu a hodnocení by bylo právě i zhodnocení, nakolik byla naplněna doporučení pro rozvoj v rámci certifikace na floor manažera.

Další výhoda spočívá v tom, že práce manažera by byla hodnocena v jeho přirozeném prostředí, kde můžeme pozorovat, jakým způsobem komunikuje se zákazníky, svými kolegy a svými podřízenými, jakým způsobem pracuje na udržení vysokého standardu McDonald's a mnoho dalšího, co se v průběhu kurzu vyzorovat nedá. Samozřejmě, že zde bude výrazným elementem nervozita a snaha pracovat co nejlépe, ale v průběhu osmihodinové směny a v průběhu tzv. peak hours (nejsilnější hodiny restaurace, během kterých se udělá i 80 % tržby za celý den, většinou je jedna v době oběda a druhá v době večeří) již většina těchto negativních faktorů vymizí. Je samozřejmě nutné, aby tento hodnotitel byl správně sociálně vybaven a uměl nervozitu a strojenost účinně minimalizovat a dokázal je zohlednit ve svém hodnocení. Tím, že by nebyl manažer „vytržen“ z pracovního procesu, nedocházelo by tak k nákladům, které tvoří největší část nákladů na FMC kurz.

5.9.4 Důvody pro změnu konceptu

Celý problém kurzu FMC spočívá v tom, že floor manažeři mají dle svého popisu práce stejnou náplň práce jako crew trenér. Což potvrdili i vedoucí, kteří rozdíl nenašli v náplni práce, ale spíše v pozici a zodpovědnosti. Jejich hlavní náplní práce je trénink zaměstnanců a vedení úseku kuchyně a servisu. Jediný rozdíl je v tom, že floor manažer již může trénovat i

crew trenéry a vypracovávat na ně kontrolní checklist na stanoviště. Restaurace tedy za svých 23 000,-, které vynaloží na FMC kurz, nedostane zpět patřičné zhodnocení. Zlepšení produktivity práce a získání dalšího člověka, který může trénovat crew trenéry (na běžné restauraci je jich 5 – 7), což by mělo zajistit vrácení investice 23 000,-. Finanční efekt, který kurz FMC přinese je smazán tím, že pokud jmenujeme crew trenéra do pozice floor manažera, dostává přidáno.

O kolik přesně to bude, záleží na mzdovém řádu jednotlivých licenčních partnerů a přímo společnosti McDonald's ČR a SR. Dále záleží na tom, jaká byla aktuální mzda crew trenéra, která se velmi výrazně odvíjí od toho, jak dlouho byl tento zaměstnanec na své pozici. Pokud se jedná například o zaměstnance s potenciálem, který má při správném vedení schopnosti stát se druhým asistentem, tak takový manažer může jít na kurz FMC již po jednom roce ve společnosti. V jeho případě může jít o rozdíl v platu kolem 20,-. V průměru ale vždy dostane přidáno o minimálně 10,-. Což znamená měsíční náklad pro zaměstnavatele zhruba 2 620,-. K tomu připočteme náklady na nápoje, které mají všichni manažeři zdarma v neomezeném množství, ty činí zhruba 500,- za měsíc. Aby se náklad za kurz FMC začal vracet, musel by tento nový floor manažer mít hodinovou produktivitu práce o více než 16 Kč za hodinu vyšší, než crew trenér. A tak tomu v praxi není. Větší zodpovědnost, kterou manažer po kurzu získává, náklady za kurz také nevynahradí.

K tomu, že kurz FMC není povinnou nutností, směřuje i celoevropské kurikulum, které tréninkový manažer poskytl. Pro každý kurz je povinných několik bodů. Pouze kurz FMC a SMC mají společné body: vedení směny, kvalita, servis, čistota. Nikde není vedení úseků, které je hlavní náplní kurzu FMC.

V 70% případů (informace od tréninkového manažera) po absolvování kurzu FMC jdou absolventi do 12 měsíců na kurz SMC. Pokud k tomu připočteme ještě manažery, kteří absolvují kurz SMC po více než roce, zjistíme, že 85 % procent absolventů kurzu FMC se zúčastní dalšího kurzu. Nemusíme se tedy bát, že by kvůli zrušení kurzu FMC zhoršila kvalita manažerů.

Závěr

K tématu vzdělávání, ať již obecně, nebo z hlediska vzdělávání manažerů, toho bylo v odborné literatuře napsáno mnoho. Nejen obecně o vzdělávání a rozvoji, ale i konkrétní návody s příklady, jak postupovat, pokud se rozhodneme v organizaci vzdělávat. Od prvního kroku, kterým je identifikace vzdělávací potřeby až k poslednímu, který se v cyklu vrací opět k identifikaci následných potřeb, kterým je vyhodnocení vzdělávací aktivity.

Tyto teoretické poznatky pak byly použity k zhodnocení dvou manažerských kurzů společnosti McDonald's ČR a SR. Konkrétně se jednalo o kurzy pro nižší management. Kurz FMC, jenž je úplně prvním kurzem posouvajícím zaměstnance na úroveň manažera. Kurz SMC následuje po kurzu FMC a po jeho absolvování je manažer oprávněn vést samostatně směny v provozu restaurace.

Kurz byl hodnocen z několika pohledů. Způsob výstavby kurzů a pohled na jejich důležitost byl analyzován společně s Ing. Rastislavem Tesárem, který je tréninkovým manažerem u společnosti a je nejvýše zodpovědným pracovníkem za manažerské kurzy. Jako další pohled byl použit způsob nezávislého pozorování, kdy jsem jako účastnice sledovala kurzy, lektory i účastníky. Také bylo využito dotazníků se zpětnou vazbou ke kurzu, kterou účastníci vyplňují bezprostředně po každém z kurzů. Poslední poskytnutý pohled na kurzy je ze strany vedoucích restaurací, tedy přímých nadřízených účastníků kurzu. Vedoucí se pomocí pěti otázek, které jim byly položeny, vyjádřili k jejich pohledu na přínos manažerských kurzů.

Na základě všech těchto tří pohledů a se znalostí prostředí jsem zhodnotila uvedené dva kurzy. Největším problémem, z kterého se následně odvíjí další, je nevyhodnocování manažerských kurzů. Respektive vyhodnocování není systematické a zohledňuje málo pohledů. Jediné, z čeho vychází změny v oblasti manažerských kurzů, jsou potřeby vedoucích restaurací a provozního oddělení. Což není špatně, jelikož manažeři jsou připravováni pro provoz a vedoucí restaurací jsou jejich nadřízení, takže umí nejlépe posoudit, kde jsou jejich rezervy. Neměl by to však být jediný pohled na hodnocení. Nemí například adekvátně zpracovávána zpětná vazba – vyhodnocení dotazníků, kterou nechává tréninkové oddělení vyplňovat účastníky kurzu bezprostředně po něm. Tyto dotazníky jsem zpracovala a přes velkou spokojenost s kurzem obecně jsem zjistila několik bodů, které ukazují na problém, když téměř 2/3 kurzistů bylo nespokojeno s projevem jednoho z lektorů.

Nezjišťuje se ani zpětná vazba účastníků na kurz s odstupem. Hlavně tedy to, jakým způsobem použili vědomosti v praxi. Vzhledem k tomu, že se každý rok v rámci šetření spokojenosti zaměstnanců společnosti vyplňuje anketa, která je pro manažery rozdílná od zaměstnanecké, bylo by možné v rámci ní zařadit několik otázek zaměřených na manažerské kurzy. Systematicky se nesbírají ani názory vedoucích restaurací na změnu v práci účastníků po absolvování kurzu. Velkým problémem je i fakt, že se vůbec nezjišťuje finanční návratnost kurzů. Neví se, co peníze investované do kurzů pro manažery přináší a jestli jsou investovány efektivně. Jediný faktor, který se tak sleduje je vyčerpání rozpočtu určeného pro tyto účely, který nesmí být překročen.

Na základě shromážděných informací jsem zjistila, že manažerské kurzy mají své opodstatnění a jsou sestaveny dobře, přesto z mého šetření vyplynula některá doporučení, která se týkají koncepce těchto kurzů.

Kurzy mají význam pouze tehdy, když je na ně manažer připravován pomocí MDP a dalších dostupných materiálů a v provozu ho trénuje zkušenější kolega. Význam kurzu FMC je pak hlavně v motivaci a v posunu na manažerskou pozici, tento kurz pro ni zaměstnance verifikuje. SMC kurz samotný je pak přínosný hlavně z hlediska utřídění si informací, pohledu na vedení směny z jiného úhlu a uvědomění si důležitosti svých rozhodnutí, která dopadají na celou restauraci.

Cíle kurzů tak, jak jsou definovány v MDP, nejsou stanoveny zcela správně, jelikož je buď nelze splnit, nebo jsou splněny ještě dříve, než je zaměstnanec na kurz přihlášen. Tyto cíle by se měly předefinovat tak, aby skutečně odpovídaly tomu, co se manažer během své přípravy a kurzu naučí.

Z hlediska úlohy kurzu FMC, jak jeho přínos vyhodnotili i vedoucí, a z minimálního rozdílu mezi náplní práce crew trenéra a floor manažera, bych doporučila tento kurz zrušit a nahradit ho pouze verifikací na floor manažera, která by proběhla přímo v restauraci. Tuto verifikaci by prováděl zkušený pracovník na základě uceleného hodnocení, které by se promítalo v dalším rozvoji daného manažera. Tato změna by ročně přinesla úsporu zhruba 3 300 000,-

Na základě této změny by se více do přípravy manažerů zapojili i zkušení manažeři, kteří by tak získali šanci rozvíjet svoje schopnosti trénovat a vzděláváním a výcvikem jiných manažerů by si sami opakovali a připomínali základní manažerské znalosti.

Poslední doporučení ke kurzům se vztahuje k intuitivnosti při tvoření celého konceptu. Procesu chybělo identifikování vzdělávací potřeby, plánování a výstavba proběhli spíše náhodně. Neproběhlo žádné odzkoušení změn, ani rozsáhlejší šetření, které by monitorovalo dopad těchto změn. Při takto rozsáhlé změně konceptu měl být přizván odborník v oblasti didaktiky a výstavby vzdělávacích programů. Pomohl by se tak vyvarovat například špatně definovaným cílům, nevhodné skladbě přednášek za sebou. Také by mohl pomoci lektorům s použitím různých technik, které více zapojí účastníky kurzu.

Dobré je zpracování učebních materiálů MDP, které slouží k přípravě na kurz, stejně tak e-learningové lekce jsou dobře zpracovány s dostatkem interakce. Porovnání znalostí pomocí testu před kurzem a v jeho závěru je také vhodné.

Způsob organizace kurzů, předávání informací k nim také funguje na velmi dobré úrovni. Používá se moderní technika. Zázemí pro účastníky je velmi komfortní.

Z pohledu na celý koncept manažerského vzdělávání ve společnosti McDonald's ČR a SR se negativně projevuje nepropojenost oddělení HR a Tréninkového oddělení, kdy oddělení tréninku patří pod oddělení Operations. V rámci HR oddělení tak vznikl kompetenční profil manažerů, včetně úrovně jednotlivých kompetencí pro různé manažerské pozice. Přestože není úplně přesný (důvodem může být nedostatek spolupráce s oddělením Operations), je to velice důležitý materiál pro všechny řídicí pracovníky ve společnosti a hlavně pro oddělení tréninku, které zodpovídá za manažerské kurzy.

Tyto kompetence a jejich rozvoj by měly být součástí manažerských kurzů. Jasně definování toho, které kompetence jsou v rámci jednotlivých manažerských kurzů rozvíjeny, by pomohlo v následném hodnocení tohoto typu vzdělávání. Pro vedoucí restaurací a další řídicí pracovníky jsou to cenné informace, která pomohou při přípravě na konkrétní kurz a následném tréninku manažera v restauraci.

Dalším přínosem použití kompetencí i v rámci manažerských kurzů a jasného určení, které kompetence se v rámci jednotlivých kurzů rozvíjí, by bylo vytvoření seznamu, které rozvíjeny nejsou. Respektive, že jsou kompetence, které do míry potřebné pro jednotlivé pozice, nejsou rozvíjeny v žádném z manažerských kurzů. Mohl by tak být vytvořen katalog dalších kurzů, převážně externích, v rámci nichž by měli možnost manažeři rozvíjet mimo jiné své soft skills. Jejich případná účast na těchto kurzech by mohla navazovat na Plán rozvoje kariéry v rámci PDS.

Práce prezentuje několik doporučení, která vyplývají z výstupu šetření. Nejedná se o ihned aplikovatelná řešení, na to by bylo třeba rozsáhlejšího šetření názorů vedoucích, provozního oddělení, ale také účastníků kurzů, kteří je již absolvovali a mohou je s odstupem zhodnotit. Náročné šetření by se pak týkalo finanční návratnosti kurzů. Tato doporučení budou předána vedení společnosti McDonald's k možnému zamyšlení se nad některými body, které by mohly přinést lepší výsledky ve vzdělávání manažerů ve společnosti McDonald's ČR a SR.

Seznam použité literatury

Aboutmcdonalds.com [online] [cit. 2014-04-12]. Dostupné z:

http://www.aboutmcdonalds.com/mcd/our_company/mcdonalds_history_timeline.html a
http://www.aboutmcdonalds.com/mcd/corporate_careers/training_and_development/hamburger_university/college_credit_connection/earn_your_degree.html

ACAS, February 2014. *Front line managers*. Dostupné z:

<http://www.acas.org.uk/media/pdf/l/9/Front-line-managers-advisory-booklet.pdf>

ARMSTRONG, Michael, 2007. *Řízení lidských zdrojů*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1407-3.

BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.

BENEŠ, Milan, 2008. *Andragogika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2580-2.

BRUMOVSKÁ, Tereza, SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela, 2010. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-772-5.

CIPD, April 2014. *Learning and development. Annual survey report 2014*. Dostupné z:

http://www.cipd.co.uk/binaries/6477%20LD_WEB.pdf

DĚDINA, Jiří, CEJTHAMR, Václav, 2005. *Management a organizační chování*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1300-4.

DuFOUR, Richard, DuFOUR, Rebecca, MANY, Thomas, EAKER, Robert. 2006. *Learning by doing. A hand book for Professional Learning Communities at Work*. Solution Tree. ISBN 978-1-932127-93-5. Dostupné z:

http://pages.solution-tree.com/rs/solutiontree/images/lbd_freechapter.pdf

FOLWARCZNÁ, Ivana, 2010. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3067-7.

HERMOCHOVÁ, Soňa, 2006. *Teambuilding*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Grada Publishing. ISBN 80-247-1155-9.

HRONÍK, František, 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků.* Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1457-8.

HUTCHINSON, Sue, TAILBY, Stephanie, 2011. *HR and the line: how can front managers manage?* [online] [2011] Dostupné z:

<http://www.cipd.co.uk/NR/rdonlyres/8B514C60-2E18-4488-9DD0-21F1F30BFB84/0/HutchinsonandTailbyresearchpaperF.pdf>

KEELEY, Brien, 2007. *Human capital.* Paris: OECD Publications. ISBN 92-64-02908-7. Dostupné z:

http://www.oecd-ilibrary.org/education/human-capital_9789264029095-en

KOCIÁNOVÁ, Renata, 2010. *Personální činnosti a metody personální práce.* Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2497-3.

KOCIÁNOVÁ, Renata, 2012. *Personální řízení. Východiska a rozvoj.* Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3269-5. - není jasné vydání

KOUBEK, Josef, 2011. *Personální práce v malých a středních firmách.* Vyd. 4. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3823-9.

KOUBEK, Josef, 2012. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky.* Vyd. 4. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-168-3. POZOR, VŠUDE V CITACÍCH MÁM ROK 2007

KUBEŠ, Marián, SPILLEROVÁ, Dagmar, KURNICKÝ, Roman, 2004. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů.* Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0698-9.

McDonald's ČR, SR s r.o., 2013. *Management development program I.*

Mcdonalds.cz [online] [cit. 2014-04-12]. Dostupné z:

<http://www.mcdonalds.cz/cs/o-mcdonalds/spolecnost/historie.shtml>

Mcdonalds.jobs.cz [online] [cit. 2014-04-12]. Dostupné z:

<http://mcdonalds.jobs.cz/vse-o-mcdonalds/co-o-nas-mozna-nevite/>

MUŽÍK, Jaroslav, 2010. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika.* Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-581-6.

PALÁN, Zdeněk, 2002. *Lidské zdroje. Výkladový slovník.* Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.

PROKOPENKO, Joseph, KUBR, Milan, kolektiv, 1996. *Vzdělávání a rozvoj manažerů.* Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-250-6.

PRŮCHA, Jan, VETEŠKA, Jaroslav, 2014. *Andragogický slovník.* Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4748-4.

REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů.* Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3006-6.

SUCHÝ, Jiří, NÁHLOVSKÝ, Pavel, 2007. *Koučování v manažerské praxi. Klíč k pozitivním změnám a osobnímu růstu.* Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1692-3.

TURECKIOVÁ, Michaela, 2009. *Organizační chování. Teoretická východiska a trendy personálního managementu.* Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-66-2.

VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela, 2008. *Kompetence ve vzdělávání.* Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1770-8.

ZLÁMAL, Jiří, 2009. *Didaktika profesního vzdělávání v širším pedagogickém kontextu.* Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-79-2.

Téma: Vzdělávání manažerů v McDonald's ČR a SR

Rozhovor s Ing. Rastislavem **TESÁREM**, tréninkovým manažerem společnosti McDonald's ČR a SR. Praha 30.4.2014

Přílohy: